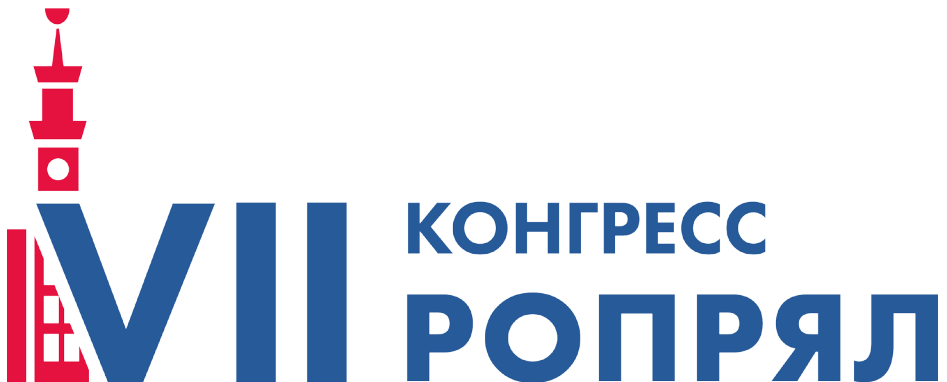




# ДИНАМИКА ЯЗЫКОВЫХ И КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Выпуск 7

Материалы VII Конгресса РОПРЯЛ  
(г. Екатеринбург, 6–9 октября 2021 года)



УДК [811.161.1: 821.161.1:37.02](063)

ББК 81.2

Рецензенты:

Абрамов В.П., Аннушкин В.И., Бабенко Н.Г., Варламов А.Н., Вепрева И.Т.,  
Воронова Л.В., Демешкина Т.А., Дзюба Е.В., Должикова А.В.,  
Дроздова О.Е., Евсеева И.В., Ицкович Т.В., Коротышев А.В., Кортава Т.В.,  
Кузнецов С.А., Мухаметшина Р.Ф., Мухин М.Ю., Осадчий М.А.,  
Петрова С.М., Плотникова А.М., Прашерук Н.В., Ременцов А.Н., Р  
одионов В.В., Руднев Д.В., Рудяков А.Н., Сидорова О.Г., Супрун В.И.,  
Ходус В.П., Шаклеин В.М., Шарри Т.Г., Ямалетдинова А.М.

Редакционная коллегия:

Иванов А. В.

(Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений)

Иванова М. А.

(Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого)

Яковлева А. Ю.

(ООО «Медиапапир»)

Динамика языковых и культурных процессов в современной России. Выпуск 7. Материалы VII Конгресса РОПРЯЛ (г. Екатеринбург, 6–9 октября 2021 года). СПб.: РОПРЯЛ, 2022. — 1 электрон. опт. диск (CD-R). — 1580 с.

Сборник включает тексты докладов и сообщений участников VII Конгресса РОПРЯЛ (г. Екатеринбург, 6–9 октября 2021 года), посвященных актуальным аспектам исследования русского языка и литературы. Особое внимание уделяется новым тенденциям в описании русского языка, вопросам взаимодействия русского языка и языков народов России, проблемам обучения русскому языку как родному, неродному и иностранному, а также рассмотрению места русской литературы в современном мире.

Издание предназначено для сотрудников образовательных и научно-исследовательских учреждений Российской Федерации, а также для широкого круга читателей, чья профессиональная и общественная деятельность связана с русским языком и русской культурой.

ISBN 978-5-6045236-3-6

ISSN 2500-0934

© РОПРЯЛ, 2022

© Коллектив авторов, 2022

## НАПРАВЛЕНИЕ 1

### **РУССКИЙ ЯЗЫК: АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Новое в описании  
и изучении русского языка

Проблема обновления содержания  
обучения русскому языку

Русский язык как государственный  
и русский как родной

Актуальные проблемы  
языковой политики  
Российской Федерации

Русский язык как средство  
межнационального общения

Деловая речь

Вопросы изучения устной речи

Язык СМИ и Интернета

Языковые и коммуникативные  
аспекты культуры речи

Справочно-информационная  
поддержка языкового обучения:  
практика создания  
терминологических словарей



## ВЕРБАЛЬНАЯ КРЕАТИВНОСТЬ В XXI В.: КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЙ АНАЛИЗ СОСТАВА СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ГНЕЗДА С ВЕРШИНОЙ «СЛОН»

Цель исследования – обнаружить производные гнезда с вершиной слон и выявить компоненты его семантики, определяющие его повышенную способность к деривации. В результате обнаружены более трехсот однокоренных лексических единиц; выявлены причины чрезмерного разнообразия строевых единиц при образовании производных: ресемантизация («человек»), сужение значения («большой»: слонотуфли), доминирование эмоционально-оценочных компонентов (топотуля-слонуля) и стремление к словотворчеству (псевдослон).

*Ключевые слова:* словообразование, речевое поведение, русский язык, семантические изменения, избыточность, вербальная креативность.

**Введение.** Исследования словообразовательных процессов получили новые источники материала в условиях медиатизации коммуникационных процессов в обществе<sup>1</sup>, представляющей возможности количественного и качественного анализа продуктов словотворчества в современном русском языке и их контекстуального анализа, изучения семантических изменений лексических единиц. Журналистика постоянно обновляет, актуализирует средства выразительности, и этому журналистов специально обучают. Но в наше время навстречу профессионалам идет волна слов, создаваемых непрофессиональными авторами в чатах и форумах Интернета, в том числе в отзывах и комментариях к газетным статьям электронных форм изданий. Возможность поделиться своим мнением побуждает человека искать особые, индивидуальные формы воздействия, в которых он не знает меры. Такой автор обращается сразу к двум адресатам: к автору статьи и к другим читателям и желает всеми средствами вызвать отклик на свою реакцию.

Данное исследование является продолжением серии наших работ в области тенденций вербальной креативности носителей русского языка (см. анализ состава словообразовательных гнезд «око» и «ель»<sup>2</sup>) и **имеет целью** обновить список производных слов гнезда «слон»<sup>3</sup> и выявить компоненты семантики этого слова, определяющие его сверхспособность к деривации в новой ситуации общения.

**Задачи исследования:** 1) дополнить список единиц словообразовательного гнезда слон, созданный нами ранее с помощью специально разработанной методики<sup>4</sup>, имеющей значительные отличия от фреймового моделирования

И. В. Евсеевой и соавт.<sup>5</sup>; 2) провести лингвостилистический анализ выявленных лексических единиц; 3) установить психосоциокультурные смыслы и интертекстуальные связи изучаемых лексических единиц.

**Материалом** послужили нехудожественные тексты: статьи СМИ и комментарии к ним, рекламные сайты, посты в социальных сетях (которые стали ежедневным времяпрепровождением для многих людей в условиях самоизоляции).

**Методы исследования.** На основе словообразовательных моделей Толково-словообразовательного онлайн-словаря Т. Ф. Ефремовой<sup>6</sup> предполагаются (выдумываются) производные от основы -слон-, например, **слончик**, **слонист**, — и затем проверяется их наличие в интернет-текстах. Затем от такой производной основы создаем вторичный ряд: **слонистка**, **слонистый**, **слонистость**, — и так же проверяем наличие предположенных слов. В одном тексте может оказаться два или несколько изучаемых нами слов, например (о Ходасевиче и Ю. Н. Верховском): **слонеты**, **Слон Слонович** (<http://museumpushkinlib.ru/>). Часто непрофессиональные авторы используют лексику сниженных стилей: *Офигенский слонопотамыч*. *Клевый слонастик* (<https://www.babyblog.ru/1272254>).

Важным дополнительным элементом методики является количественная оценка (количество употреблений) обнаруженного слова. Окказионализмами мы считаем слова, употребленные лишь раз по состоянию на апрель 2021 г.<sup>7</sup> Неологизмом мы считаем слово, употребленное разными пользователями в двух и более разных контекстах. Например, для лексемы **слономышь** поисковик Google показал 2350 результатов. Среди прочего: *В Южной Америке обнаружена гигантская древняя «слономышь»* (04.02.2015. [www.newsler.ru](http://www.newsler.ru)).

Однако следует отбрасывать фрагменты, в которых основа -слон- является лишь опечаткой от *сложн-* (*слонейший выбор*).

Вторым действием в плане словотворчества автора статьи является игровое грамматическое наращивание, например: **слон** → **слонейший** → **слонейшество**.

Мы также создавали, исходя из возможного образа, сложные слова, например, **слоноглав**, **слонороза**, **слоновал**, **слоновоз**, **слонобабочка** и т. д. И так же проверяли их наличие в сайтах Интернета (в данной статье приводятся только существующие слова).

Еще один источник словоформ, который был использован при поиске лексем, это форумы переводчиков. Например, в словаре Multitran прошло обсуждение того, как обозначить при переводе словосочетание *an ancient elephant garage* в тексте, описывающем дворец в индийском городе. Были предложены: *стойло*, *загон*, **слоновник**, *амбар*, **слонобаза**, *элинг*, *большой красивый сарай на X слонмест* (и другой участник дискуссии добавил: *..с мойкой и тюнингом* :)), *парковка для слонов*, *стоянка*, **слоношния**, **слонарий**, **слонодром** (<https://www.multitran.com/262064&l1>). Хотя обсуждение было шутивным, по сути оно было серьезным и профессиональным. По аналогии с *коновязью* были обнаружены случаи употребления слова **слоновязь**.

Наиболее трудными для поиска были слова, образованные способом префиксации, такие как **антислон, бесслонный, неослон, неслон, околослон, турбослон, недослон**: *Мамонт – недослон арийских кровей* (<https://dayfun.ru/11134>); *...охраняемый не каким-нибудь задрипанным ЧОПом «Моська-Антислон»...* (<https://grani-ru-org.199127.html>). Иногда это шутка ради шутки. В некоторых случаях целью словотворчества является похвала, например: **сверхслон, суперджамбо, суперслон, суперслоновые, суперслоновьи**. Иногда – намерение уменьшить огромное: **гипослон, микрослон**. Иногда это тавтология, излишнее усиление: **гиперслон, макрослон**. Нужно было предположить, что мастера словотворчества не обойдут своим вниманием модное выражение умиления и восхищения *мимими*. Проверка выявила несколько случаев употребления слова **мимислон**, приведем одно из них (форум компьютерных игр): *в розовый цвет раскрашу :good: :D. Будет розовый Мимислон* (<https://cruzworlds.ru/915>).

Далее мы проводим контекстуальный анализ для установления функционально-семантической специфики слова.

**Результаты.** В результате поиска на сайтах Интернета обнаружено более трехсот лексических единиц данного словообразовательного гнезда (общенные слова мы не учитываем). Словарная норма (**слон, по-слоновьи, слонёнок (слонята), слоник, слониха, слоновий, слоновый**) составляет подавляющее большинство случаев употребления единиц этого гнезда. Вопрос заключается в том, почему носители русского языка создают остальные производные. Как показал наш анализ, свойства, приписываемые слону, не являются подлинными свойствами животного, обозначаемого лексемой *слон*, кроме семы «большой». Иначе говоря, образ слона в русской культуре – добрый, спокойный, довольный, веселый, розовый и др. – фантазийный и поэтому побуждает к креативной деятельности. В основном денотат производных этого гнезда – человек, домашнее животное (**слон – слонопотам – слонопотамик – слонопотамыч**: *Как был с детства слоненком, так и вырос слонопотамыч!* ([war.minibull.forum24.ru](http://war.minibull.forum24.ru))), разнообразные аватары (**Слон Слоныч Слоновских**), предметы (**слонобус**)

Читатели дают эмоциональные отклики на посты и статьи живо, иногда весело, иногда зло, обсуждая с незнакомыми людьми персоналий и события.

Составлены цепочки производных от основ, причем суффиксы сниженных стилей в основном характеризуют мужчин, чаще всего, в армейском сленге, например, **слон** (на форуме призывников: «Дух» – *молодой солдат, принявший присягу*; «Слон» – *промежуточный этап между «духом» и «черпаком»* (<http://prizyvnikmoy.ru/forum/64-613-88>)) – **слоняка – слонячий – слонячество** (в комментарии к статье: **Слонячество** *нужно пережить в коллективе, не выделяться среди слонов в худшую сторону* (<https://www.chita.ru/news/140140/>)). Контекстуальный анализ не выявил различий в значениях и употреблении следующих суффиксальных новообразований: **слонара, слоника, слоньра, слонюга, слонюка, слонюра, слоняга, слоняра**. Эти слова могут приобретать и положительные коннотации.

Отдельно мы сгруппировали более 40 уменьшительных с суффиксальным образованием: *слон* + *-арик/-арка, -астик, -енька, -енята, -ечка, -ёк, -ёнок/-ята, -ёныш, -ёнышек, -ик, -ичек, -чик, -иша, -ишка, -ишко, -потамик, -потамчик, -потамишка, -сик, -тик, -улик/-улька, -уля, -урик, -ушка, -(ь)ка, -ыш, -ышок, -юлик, -ютик, -юша, -юшек, -юшка, -явчик, -янка, -ярик, -ярушка, -ятик, -ятка, -яшка*.

Уменьшительные, обладая притягательностью для детей и инфантильных взрослых, становятся названиями продукции, например: *вафли «Слоняшка» с халвой; игрушка-подушка для детей «Слон.Ушка»; альбом-мамин дневник Слонишка; скамеечка-слончик*. Отметим нарочитое употребление сниженного стиля (комментарий к описанию лекарства): *Сняты ли вам розовые слонятки?* (<https://irecommend.ru/>). Так же и на тех же основаниях создаются прилагательные, например: *слонятковый*.

Еще одной особенностью уменьшительных является рифмование: *топтуля-слонуля, слонишка-мальчишка, слонёнка-девчонка, слонище-дружище, слоняка-валяка, слоняшка-очаровашка*.

Выражения и сравнения с элементом *слон* существуют в разных языках, например, выражению *довольный как слон* соответствует французское *satisfait comme un éléphant*<sup>8</sup>, но в русском языке возможно и образование универбов, например: *слоновая кость* → *слонокость*, например, о хомяках: *остальные малыши кремовые и слоникость атласные* (<http://homasapiens.ucoz.ru/news/?page4>); *Слон и Моська* → *слономоська*; *добрый как слон* → *доброслон* (характеристика человека и название благотворительного интернет-магазина); *делать из мухи слона* → *псевдослон* (о политике с раздутыми амбициями); *розовый слон* → *розовослонный* (например: *розовослонная беременность! продолжаем трепетно следить за развитием событий!!!*) (<https://www.liveinternet.ru/773583/post112013306/>); *доволен как слон* → *слонодовольный* ([juick.com>dmial/811474](http://juick.com/dmial/811474)).

Людические абсурдные слова также объединяют культуру России и культуру Европы и, в свою очередь, приводят к созданию изображений и даже скульптур, например: *слоножираф* при переводе названия произведения Сальвадора Дали (Salvador Dalí. «L'Éléphant Giraffe», 1948); *Ласковый и снежный слон. Фестиваль снежной скульптуры в Новосибирске. Томская скульптура под названием «Глубоко осенний слоноцвет или клонирование мамонта из клетки осьминога»* <...> *Клетки отделяются и из них растут слоноцветы* (<https://ngs.ru/42188/>).

Изображения русских фантазийных животных *слонокит* и *китослон* и английского *whalephant* радуют изяществом на страницах Интернета. Слово *whalephant* в качестве названия русского музыкального коллектива обосновывается следующим образом: — *Почему такое название, «Whalephant»? — «Китослон»? Во-первых, это просто смешно. Во-вторых, это два тотемных животных — самых сильных и умных на земле. Тем более это объединение трех стихий — земли, воды и воздуха, которым они дышат* (<https://tribuna.mosconsv.ru/?p=4959>).



Элемент *слоно-* может нести только сему «большой», лишившись референта, например, *слонотуфли* ('туфли большого размера'): *эти розовые и черные слонотуфли как будто сошли с картины Дали* (<https://www.spletnik.ru/blogs/moda/8256>); *слонопес, слонороза, слоноразмер* и т. п.

Возможны и сочетания физических размеров и громкости звука (*слоногром*), и яркости цвета, например: «*Портрет ожившего цветка*» это, видно, особенный *слоноцвет!* (Demiart.ru, 21.06.2018).

Некоторые слова, представляющиеся на первый взгляд продуктом вселого игрового словотворчества, приобретают статус термина, например: *Короткоухий прыгунчик, или обыкновенный слоновый прыгунчик, или слоноземлеройка* (лат. *Macroscelides proboscideus*) (Пятиязычный словарь названий животных. Млекопитающие. Латинский, русский, английский, немецкий, французский / под общ. ред. акад. В. Е. Соколова. М.: Рус. яз., 1984. С. 42.).

**Выводы.** Дискурс интернет-СМИ, дискуссии на форумах и в чатах, публичность переписки автор – читатель и читатель – читатель приводят пользователей к осознанному и намеренному созданию новых слов с основой *слон* с целью использования их в людической функции. Пользователи Интернета выражают свои мысли и суждения с выдумкой, и изучаемые нами производные от слова «слон» занимают в этих текстах свое место. Устойчивое употребление уменьшительных с корнем *-слон-* для обозначения детей или животных вызвало образование от этих слов названий различных видов продукции. Эмоционально-оценочные компоненты переносного значения «человек» доминируют и вытесняют значение «животное слон». Благодаря продуктам словотворчества при обсуждении ситуаций в Интернете с незнакомыми людьми можно не только выразить свое мнение, но и вступить в дальнейшую дискуссию и завязать знакомство с автором текста или с каким-либо читателем. Единицы словообразовательного гнезда *слон* часто используются в эмоциональных откликах на посты и статьи.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Черенькая С. В. Digital Humanities в контексте современного гуманитарного знания // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Философские науки. 2020. № 2 (34). С. 61–66.

<sup>2</sup> Авдонина М. Ю., Жабо Н. И., Валеева Н. Г., Никитин С. А. Структура лексического гнезда с вершиной *ель*: синхрония и диахрония // Мова. 2016. <sup>1</sup> 25. С. 121–126; Авдонина М. Ю. Производные от слова *око* в современном русском языке // Русский язык: исторические судьбы и современность: III Международный конгресс исследователей русского языка, 20–23 марта 2007 г.: Труды и материалы / сост. М. Л. Ремнева, А. А. Оликарпов. М.: МАКС Пресс, 2007. С. 204.

<sup>3</sup> Авдонина М. Ю. Семантические и прагматические аспекты словотворчества на материале словообразовательного гнезда «слон» // Вопросы филологии. 2008. № 1. С. 7–44. URL: <http://moskultprog.ru/avdonina-slony-and-more/> (дата обращения: 12.04.2021).

<sup>4</sup> Авдонина М. Ю. Тенденции современного словотворчества // Русистика и современность. Монография / под ред. проф. И. П. Лысаковой, доц. Е. А. Железняковой. СПб.: Северная звезда. 2018. Ч. 2. С. 269–272.

<sup>5</sup> *Евсеева И. В., Пономарева Е. А., Семченко Л. В.* Фреймовое моделирование лексико-словообразовательного гнезда с вершиной «глаз» // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сб. науч. ст. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2015. № 6. С. 50–58.

<sup>6</sup> *Ефремова Т. Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Рус. яз. 2000. В 2 т. 1209 с. URL: <https://ru-dict.ru/slovar-efremovoy.html> (дата обращения: 12.04.2021).

<sup>7</sup> “Nonce Word”. Cambridge Dictionaries Online. 2011 (дата обращения: 12.04.2021).

<sup>8</sup> *Lakoff G.* Cognitive Semantics. In: Meaning and Mental Representation. Bloomington: Indiana University Press, 1988. P. 119–154; *Lakoff G.* Don't Think of an Elephant!: Know Your Values and Frame the Debate. London, Chelsea Green Publishing, 2014. 195 p.

**Aydonina, M. Yu.**

*Moscow State Linguistic University*

### **VERBAL CREATIVITY IN THE 21ST CENTURY: A COGNITIVE-DISCOURSE ANALYSIS OF THE COMPOSITION OF A WORD-FORMATION NEST WITH *SLON* ('ELEPHANT') APEX**

The purpose of the study is to discover derivatives of the word-building nest *slon* ('elephant'), to identify its semantic components determining its derivation hyperability. Results: about three hundred lexical units have been found; reasons for the excessive variety of derivative structural units are revealed: resemantization («human»), narrowing of meaning («big»: *slonotufli* 'elephant shoes'), dominance of emotional evaluative components (*topotulia-slonulia*) and the desire for word creation (*pseudoslon*).

*Keywords:* word formation, speech behavior, Russian language, semantic changes, redundancy, verbal creativity.

**Александрова Елена Николаевна**

*Башкирский государственный  
медицинский университет*

lenapurik@yandex.ru

**Каримова Роза Ахметовна**

*Башкирский государственный университет*

srya409@mail.ru

## **АСПЕКТЫ ДИСКУРСА АНАЛИТИЧЕСКОЙ БЕСЕДЫ («САТИ. НЕСКУЧНАЯ КЛАССИКА»)**

Предмет анализа: дискурсивный аспект аналитической медиабеседы; его организация с учетом междисциплинарных связей. С этой целью обосновывается выбор объекта, отмечается его исследовательская база, опираясь на модель речевой коммуникации. Выявляется иерархия средств организации дискурса: номинации, являющие его ядро (коммуникативно-семантическое поле), подчиненные ему синтаксические средства (с участием просодии и интонации), актуализующие смыслы данного дискурса; характеризуется кластер категорий: оценки/мнения, сравнения/сопоставления, неопределенности, каузативности и др. Этот анализ позволяет судить о говорящих как коммуникативных личностях элитарного типа.

*Ключевые слова:* коммуникация и ее модель, дискурс, аналитическая беседа, коммуникативно-семантическое поле, коммуникативная личность.

Для современного общества характерна возросшая роль медиакоммуникации, ее влияние на языковую ситуацию<sup>1</sup>. Она показательна в представлении социокультурной сферы, в реализации общения как самостоятельного вида взаимодействия участников, что привлекает внимание лингвистов. Таким материалом располагают, например, программы ТВ «Россия 1. Культура»: это «Главная роль», «Белая студия», «Энигма», «2 Верник 2», «Наблюдатель», «Игра в бисер», «Сати. Нескучная классика», «Агора», являющие в непосредственном общении содержание, направленность деятельности творческих индивидов. Этот аспект актуализирует характер информации, которой обмениваются участники, их состояние (включая эмоции), наличие признаков образов друг друга и др. Когнитивным потенциалом названных программ обусловлена лингвистическая значимость их дискурсов, с учетом междисциплинарного освещения, включающего данные близких к лингвистике дисциплин.

Далее мы обращаемся к «Нескучной классике» Сати Спиваковой — ее беседе с музыкантами (24.02.2021) о связях слова и музыки (феномене музыкального цикла), конкретно — к теме «вокальные... циклы... как образ...

музыкального спектакля» (говорящий № 1), включаемой в более широкую проблематику: о связи двух сфер культуры (литературы и искусства), при обращении к жанру как к объекту анализа<sup>2</sup>. Рассматривается организация дискурса: способы и средства представления участников общения (говорящий № 1 – ведущая, говорящий № 2 – концертмейстер Алексей Гориболь, говорящий № 3 – Олеся Петрова), реализации данной коммуникации. Анализ дискурса проводится в плане производства/понимания, причем последнее занимает большое место в дискурсе.

В связи с ее многоаспектностью используется модель общения: 1) ее участники (см. выше), с общностью их апперцепционной базы; 2) предмет речи (референтная ситуация): вокальные циклы как образ музыкального спектакля; 3) адресаты – зрители (носители обыденного знания); 4) речевой жанр (в свете междисциплинарности) – устная аналитическая беседа как непосредственное общение (с показателями спонтанности<sup>3</sup>; актуализация комплексов средств ведущих – номинативных – единиц дискурса), с включением видеофрагментов исполнительства. Таким образом, производство/понимание данного дискурса отличается динамизмом, в котором видное место занимает аспект понимания; представляемый образами (носителями смысла), ключевыми словами, ключевыми именами культуры, что вербализуется в медиаконтексте разной модальности<sup>4</sup> (видео- и аудиоряда). Такая полимодальность содействует восприятию (и пониманию) предлагаемого продукта зрителями.

На этой основе дискурс предстает как единство составляющих, где исходным, согласно стратегии общения, выступает компонент, являющий тему общения:

*тема нашей сегодняшней беседы / вокальные... циклы // вокальные циклы как... образ... музыкального спектакля //*

*так вот первый вопрос к вам обоим // если есть поэтический цикл в литературе / э-э может ли это являться... э-э неким прообразом... вокального цикла в музыке?// и если да / то почему?/ а если нет / что их разнит?//.*

Благодаря активности говорящих (№ 1 и № 2, № 3) их речевой продукт (дискурс) отличается богатством микротем: от европейских истоков (истории возникновения первых вокальных циклов: Бетховена, Шуберта, Шумана, Вагнера, Малера), через преломление стиха (Мюллера, Рюккерта, Шамиссо, Гейне) в музыку и формирование исполнительского мастерства – к музыкальному спектаклю. Причем исполнительское мастерство включает микротему – диалог ведущей с аккомпаниатором (пианистом) о роли концертмейстера: *какова роль того / кто сидит... у рояля?//*. Его коммуникативно-семантическое поле (КСП) передается номинациями: *дуэт, партнерство, дуэль, совместное слышание*, а также синтаксической (градационной) конструкцией в реплике говорящего № 2 (Алексея Гориболя), с включением реакции говорящей № 3 (Олеся Петровой).

См. № 2: *здесь очень важно / Сатенька... // вот то что / когда мы с Олей... стали... э-э / начинали... [жест] / мы выработывали не только совместное слышание... / совместный... ню-анс / баланс... / ъ-ъ... динамику...*

№ 3: ...дыхание //.

Добавим, что тема концертмейстерства развивается в следующих выпусках «Нескучной классики»: выпуск от 17.05.2021 о молодежной оперной студии Большого театра с участием концертмейстера Константина Сергеева.

Также затрагивается тема о перестройке оперного исполнителя на камерное музицирование в вербализации проблемной ситуации участником беседы – говорящим № 2: *они [Зара Долуханова, Нина Львовна Дорлиак, Востридж] крайне редко выступают в опере... // оперному певцу очень непросто... ь-ь войти вот... в стиль камерно-вокального музицирования / здесь работа с зыком / работа с фразой / с нюансировкой / какая-то гибкость... да? / образная система // когда все это срабатывает / получается... э-э в общем-то результат / которым иногда даже можно быть довольным //*

Значительная часть беседы/дискурса обращена к истории вокального цикла в русской музыке: от «Прощания с Санкт-Петербургом» М. Глинки (1840 г.), шедевра в данном жанре «Детская» Мусоргского к циклам XX в., «Пять стихотворений Ахматовой» Прокофьева и «Шесть стихотворений» Д. Шостаковича на стихи Марины Цветаевой. Вербальную и музыкальную актуализацию являет, например, гениальный цикл В. Гаврилина «Русская тетрадь». Эмоциональной насыщенностью отмечен монолог говорящей № 3 (вокалистки) об исполнении ею данного произведения:

*ну / я наверно... / да нет... / я не столько... / это любимый цикл... мой вокальный... // э-э и он конечно к сожалению... исполняется не очень часто... // возможно / из-за своей сложности / возможно э-э пережить его... / скажем так... тяжеловато и... вокально / и эмоционально // такая... столько трагедии в ней / столько... неразделенной любви... / столько безысходности / и... не знаю / мне кажется / я каждый раз немножечко умираю / когда его пою... // но все равно с огромной любовью... // и счастье / его петь... э-э / прожить / чувствовать... // э-э частенько... даже я... не сдерживаюсь... / и просто плачу... э-э на сцене... «После зимы» / потому что там такой взрыв эмоциональный [вздых] // и... ну... / невозможно... спокойно его просто исполнить //*

Тематику названного дискурса выражает комплекс семантико-грамматических средств, с иерархией определенных гиперлексем, например, *история, музыкальный цикл, вокальный цикл, музыкальный спектакль, эталон жанра, симфония, образ, прообраз, образная система, поэзия, смысл, стиль, исполнительство, слышание, понимание, ощущение*, являемых КСП. Конкретизирующие их лексемы: *первый образец, сюита, моноспектакль, инструмент, пианист, солистка, голос, оркестр, обэриуты* и другие, обеспечивают целостность рассматриваемого устного дискурса, его ведущий лексемный уровень.

Актуализация элементов поля осуществляется их рематической позицией в высказывании, степени членности высказываний, вплоть до пословной; просодией: видами выделительного ударения (логико-эмоционального, эмоционального); динамикой интонации.

Главенствующему (номинативному) аспекту дискурса подчинены семантико-грамматические средства, конкретизирующие микротемы общения. Они относятся к кластеру категорий, в который входят оценка/мнение<sup>5</sup>, сопоставление, сравнение (и сходство/подобие), модальность (объективная и субъективная), каузативность (в текстовой развертке), вербализующие знание индивидов об их фрагменте мира, ментальность и эмоции (активные в проявлениях функции воздействия). См. выше монолог говорящей № 3.

В реализации смыслов дискурса участвуют номинации (и конструкции) определенных регистров: информативно-объяснительного, повествовательного, оценочно-квалифицирующего и убеждающего<sup>6</sup>.

Участники рассмотренной коммуникации, судя по проведенному анализу их дискурса, — носители полнезависимого, сложного когнитивного стиля<sup>7</sup>, элитарной речевой культуры.

### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Степанов В. Н., Ухова Л. В. Международный научный симпозиум «Русская грамматика: активные процессы в языке и речи» // Мир русского слова. 2019. № 2. С. 102–103.

<sup>2</sup> Каримова Р. А., Александрова Е. Н. и др. Организация текста/дискурса. Аспекты производства и понимания. Монография / под общей редакцией Р. А. Каримовой. Уфа: РИЦ БашГУ, 2018. 224 с.

<sup>3</sup> Кобозева И. М. Описание означающего дискурсивных слов в словаре: нереализованные возможности // Вестник МГУ. Филология. 2006. № 2. С. 37–56.

<sup>4</sup> Лебедев Н. Н., Каримова Е. Д., Потанов В. В., Потанова Р. К. Комплексное исследование изменения функционального состояния человека при восприятии медиаконтекста разной модальности // Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова. 2021. Т. 71. № 1. С. 86–103.

<sup>5</sup> Васильев Л. М. Категория оценки // Актуальные проблемы лингвистики рубежа веков. Самара: СамГУ, 2004. С. 245–249.

<sup>6</sup> Золотова Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М.: Издательство УРСС, 2010. 368 с.

<sup>7</sup> Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / 2-е изд. перераб. и доп. СПб.: Питер, 2004. С. 40–41.

**Aleksandrova, E. N.**

*Bashkir State Medical University*

**Karimova, R. A.**

*Bashkir State University*

### ASPECTS OF THE DISCOURSE OF ANALYTICAL CONVERSATION ("SATI. NOT BORING CLASSICS")

Subject of analysis: discursive aspect of analytical media conversation; its organization taking into account interdisciplinary connections. For this purpose, the choice of the object is substantiated, its research base is noted, relying on the model of speech communication. The hierarchy of

the means of organizing discourse is revealed: the nominations that are its core (the communicative-semantic field), the syntactic means subordinate to it (with the participation of prosody and intonation) that actualize the meanings of this discourse; a cluster of categories is characterized: assessments / opinions, comparisons / comparisons, uncertainty, causation, etc. This analysis allows one to appreciate the speakers as communicative individuals of the elite type.

*Keywords:* communication and its model, discourse, analytical conversation, communicative-semantic field, communicative personality.

## **РУССКИЙ ЯЗЫК И ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА В КОНТЕКСТЕ РОССИЙСКОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ И КУЛЬТУРЫ**

В статье обобщаются авторские исследования национальной специфики российской филологической науки в связи с решением вопросов языковой политики. Цивилизационное своеобразие России рассматривается через изучение истории филологии в ее отношении к истории общества, когда самостоятельное национальное творчество отечественных ученых позволило развиваться традиционным классическим наукам в новые дисциплины, не имеющие аналогов в западной науке. При этом ряд классических наук принял своеобразный национально-содержательный облик (филология, риторика, стилистика), а ряд дисциплин был рожден самостоятельной творческой мыслью российских ученых (словесность, культура речи). Новейшая языковая политика должна предполагать творческие новации с опорой на историко-культурные образцы национальной цивилизации.

*Ключевые слова:* русский язык, языковая политика, культура, цивилизация, история филологии, самостоятельное творчество.

«Язык — это путь цивилизации и культуры».

*А. И. Курприн*

Сегодняшняя Россия отстаивает и утверждает право на самостоятельный цивилизационный путь развития. В нашей стране и ее истории сложился уникальный национальный опыт жизни на огромной территории многочисленных народов, объединенных русским языком как выразителем этого опыта. В век глобалистики и всеобщей унификации стоит сказать, что у русского человека имеется свой оригинальный, живущий в контексте мирового опыта, национальный взгляд на язык. Отсюда — формирование не только определенной национальной психологии, но и самостоятельный творческий взгляд и опыт деятельности в разных сферах бытия — как научно-гуманитарной, так и практико-экономической. Этот опыт национально-языкового творчества — результат сложения специфической российской цивилизации с ее определенным культурно-историческим укладом жизни, он фиксирован в культуре как совокупности правил и законов деятельности, прецедентов, хранящихся в памяти народа и передаваемых от поколения к поколению. Национально специфическим является также опыт создания и функционирования самих филологических дисциплин, которые отсутствуют в западной лингвистике.



Академик В. В. Виноградов начинал книгу «Великий русский язык» словами: «Язык не только мощное орудие культуры, не только важнейший фактор духовного развития нации, но и очень активная и выразительная форма национального творчества, национального самосознания»<sup>1</sup>.

Каково же наше национальное творчество, и как оно проявляет себя сегодня? Где его исторические истоки, прямо связанные с сегодняшним состоянием нашей науки и языковой политикой в целом? Существуют ли национальные традиции в научном творчестве? Как наше самосознание оценивает язык? Каковы исторические особенности нашей языковой политики, и в чем ее наиболее актуальные и злободневные вопросы сегодня? Автор тезисно обобщает результаты исследований последних лет.

1. Уже дописьменное фольклорное общество формулирует правила обращения с языком как орудием устного общения и организации речевой жизни. Язык оценивается как практическое средство коммуникации, а аксиология языка основывается на нравственно-этических постулатах, говорящих о том, что он может быть и благом («Язык — стяг, дружины водит», «Хорошее слово — половина счастья»), и злом («Все беды человека от его языка», «Язык мой — враг мой»). В народном сознании язык оценивается как орудие общения и взаимодействия (*Язык языку весть подает*), инструмент организации и управления всеми сторонами жизни (*Мал язык горами ворочает; Языком — что рычагом*). В фольклорных сентенциях, сконцентрированных в пословицах и поговорках, закладываются основные правила для использования в последующих развитых родах, видах и жанрах словесности.

2. Создание письменности с распространением христианства формирует новый цивилизационный образ человека и общества с принципиально усовершенствованным отношением к языку и слову. Идея Слова — основная идея европейской философии и культуры. «Слово» — главная характеристика человека, «словесное» — синоним «божественного в человеке», «слово человеческое подобно Слову Божию» (Святитель Игнатий Брянчанинов)<sup>2</sup>. Идея отражения Слова Божия в человеческом слове рождает новый нравственно-этический тип человека с определенными правилами речевого поведения. Только с письменной цивилизацией формируется нация, и сам термин «язык» приобретает значение «народ».

Главенствующую роль в письменной культуре начинает играть концепт *слово* по сравнению с устной фольклорной культурой, где главенствовал концепт *язык*. Хотя оба слова выступают как синонимы в значении орудия общения и используются в литературе Древней Руси для того, чтобы показать правила практического отношения к *слову* — *языку* — *речи*.

3. Первая систематизация «словесных наук» в России связана с восстановлением русской государственности после Смутного времени в 1619–1620 гг., когда сформировался тривиум «свободных мудростей» — грамматики («Грамматика» Мелетия Смотрицкого 1619 г.), риторики (первая русская «Риторика» марта 1620 г. — перевод латинской «Риторики» Филиппа

Меланхтона с дополнениями неизвестного русского дидаскала) и диалектики (взята «Диалектика Иоанна Дамаскина»). Этот доломоносовский период истории русской филологии должен быть назван «рукописным», и основными сочинениями, регулировавшими общественно-речевую практику, были безусловно петровские риторика Софрония Лихуда, основателя Славяно-греко-латинской академии, Михаила Усачева (с ориентацией на это сочинение создавал свои руководства М. В. Ломоносов), Стефана Яворского, Козмы Афоноверского и некоторых других. Этот важнейший материал для исследования зарождения нашей филологической цивилизации опубликован и исследован только частично<sup>3</sup>.

4. Послепетровское время — время рождения академической науки в России, которая может появиться только с использованием печатного станка, когда публикуются сочинения В. К. Тредиаковского, М. В. Ломоносова, А. П. Сумарокова. Именно в сочинениях этих ученых-поэтов формировались основополагающие идеи будущей языковой политики: В. К. Тредиаковский первым начал писать о «чистоте русского языка» и роли филологии («элоквенции»), объединяющей с помощью слова все другие науки; М. В. Ломоносов не только создал фундаментальные труды по грамматике и риторике, систематизировав всю предыдущую терминологию, но начал писать об «общей философии слова» — малоисследованный аспект его творчества; наконец, А. П. Сумароков формулировал в «Эпистоле о русском языке» именно основы языковой политики: «Такой нам надобен язык, как был у греков, <...> Каков в прошедший век прекрасен стал французский, / Иль, наконец, сказать, каков способен русский!»

5. Последняя цитата заставляет обсудить вечный вопрос ориентации русской филологической науки на западные образцы. Здесь могут быть принципиально три типа отношения: 1) копирование; 2) переработка с самостоятельными добавлениями; 3) самостоятельное творчество. Примеры **копирования** как «слепого, рабского, пустого подражания» — эпоха Петра, копировались многие западные языковые образцы; эпоха Ельцина, когда ориентация на евроамериканские стандарты жизни выхолащивала самостоятельные инициативы. Примеры **переработки** наиболее многочисленны: это большинство рукописных риторик, которые переписывались с латинского языка с добавлениями; выразительна переработка М.В. Ломоносовым риторик Готшеда, Коссена и Помея с переводами целых глав и собственными примерами к каждому термину (исследование источников, на которые ориентировался М. В. Ломоносов, — далеко не решенная проблема); самый популярный профессор Московского университета И. И. Давыдов читал лекции о словесности по руководствам Блэра, но создал собственную философию словесности; безусловно, многие сегодняшние научные труды незаметно и имплицитно пишутся с ориентацией на американоевропейских авторов. Примеров **самостоятельного творчества** множество — приведем два наиболее выразительных: создание «Словаря Академии Российской» под руководством

княгини Е. Р. Дашковой осуществлялось с исключительной ориентацией на «славенороссийский язык», откуда брались ресурсы для обогащения и создания новых слов (в частности, именно создателям «Словаря» принадлежит честь введения термина «словесность», ставшего основным термином филологии первой половины XIX в.); второй пример — творчество В. В. Виноградова, исследовавшего природу языка художественной литературы и предложившего в самые атеистические 30-е гг. термин «образ автора». Наша перестройка в 90-е гг. перекладывала западный опыт на свой лад и предложила вместо «образа» — «имидж», термин, объяснение которого до сих пор не предложило чего-то принципиально нового и оригинального в объяснении личности и речи оратора.

6. Изучение истории русской филологии (не языкознания!) с курсами не только грамматики, но словесности, риторики, стилистики, поэтики, культуры речи показывает связь с политико-экономическими преобразованиями России. «Развитие языка, его культурная полнота и насыщенность есть <...> источник общественного прогресса. Пути прогресса зависят от прогресса языка»<sup>4</sup>. История русской филологии укладывается в 60-летние циклы, при этом каждый период характеризуется 1) временем революционной перестройки с подготовкой нового стиля жизни и соответствующей языковой политикой; 2) временем формирования нового стиля с обновлением самих филологических дисциплин и их терминологии (10–15 лет); 3) временем устойчивого существования в этом стиле жизни (своеобразный период застоя); 4) временем вызревающей критики с подготовкой новых перемен.

Периодизацию истории русской филологии в связи с историей русского общества можно представить в следующем виде: 1620–1690/1695 гг. — *донетровский* период, с господством тривиума словесных наук: грамматики, риторики, диалектики; 1690–1745/1750 гг. — *петровский* период, когда преобразовался язык посредством реформы азбуки и орфографии, введения новых слов, нормирования общественной речи в учебниках риторики раннего петровского времени; 1745/1750–1800 гг. — *ломоносовский* период с господством руководств великого ученого, стиля русского классицизма; 1800–1850/1860 гг. — *расцвет* русской ученой словесности и риторики (словесность понималась как дар слова, совокупность всех словесных произведений речевой культуры, риторика — как учение о мысли и слове, построении прозаической речи); 1850/1860–1917/1920 гг. — период *художественной словесности* с критикой риторики и выведением ее из состава преподавания, но в гимназиях преподаются теперь русский язык и словесность, в университетах развивается новое учение о языковедении; 1917/1920–1985/1990 гг. — *советский* период с господством коммунистической идеологии, огромным интересом к теории и практике ораторского искусства в 20-е гг. и критикой в 90-е гг. советского стиля речи; с 1990 г. — начало нового стиля жизни, который связан с новым информационным обществом (радио, телевидение, компьютер, Интернет). С 2000 г. начинается утверждение этого стиля мысли, речи и жизни, которое

сопровождается появлением новых речевых наук (связи с общественностью, имиджелогия, коммуникативистика, межкультурная коммуникация, медиалингвистика, дискурсология и др.) и реформами в образовании. Культурно-цивилизационной спецификой можно назвать то, что классические науки (риторика, стилистика, культура речи) не исчезают, а преобразуются в новой языковой и информационной реальности.

7. Только национальной спецификой можно объяснить наличие в нашей науке целого ряда филологических дисциплин, которые сформировались благодаря инициативной мысли русских ученых, свидетельствующей о самостоятельности их творческого мышления. В конце XVIII — первой половине XIX в. такой дисциплиной стала **словесность** — русский аналог филологии, термин, созданный авторами «Словаря Академии Российской» и ставший объединяющим понятием для всех филологических дисциплин. Сегодняшнее восстановление словесности через создание Общества русской словесности должно дать точное объяснение этого термина, не совпадающего с «литературой» и не переводимого на другие иностранные языки. Автору вспоминается диалог с академиком В. Г. Костомаровым, который, будучи спрошен, «как перевести *словесность* на английский или другие языки?», ответил: «Das ist Fiktion»...

И таких научных экзотизмов-русизмов много. В XX в. национальной спецификой, отсутствующей в иноязычной научной парадигме, обладает термин и сама дисциплина **культура речи** — учение о литературной норме, которое в связи с самой этимологией термина должно распространяться и на этическую культуру (этику речи), и на культуру мысли, и на культуру речевой эмоции. Этот термин также непереводим ни на английский, ни на иные языки.

Несомненной национальной культурно-цивилизационной спецификой обладает и большинство оригинальных и исторически обоснованных трактовок традиционных наук. Например, понимание Ю. В. Рождественским общей **филологии** как учения о культурно-историческом развитии текста, связанного с технологией создания речи в различных родах, видах и жанрах словесности<sup>5</sup>, не имеет аналогов в западной или восточной науке. Последняя книга В. Г. Костомарова «Стилистика, любовь моей жизни...» показывает, как решительно он отстаивает национально-культурное понимание русской **стилистики** как науки об «употреблении языка» вместе с толкованием самого термина «язык»<sup>6</sup>.

8. Под **языковой политикой** государства следует понимать совокупность конкретных действий, законодательных актов, мировоззренческих ценностей, общественных настроений, которые так или иначе предлагаются обществу в оценках национального языка и основных идеях его развития. Языковая политика создает стиль общественной речи и формирует способы коммуникативного взаимодействия людей, а стиль речи и организация языковых контактов создают стиль жизни общества. Цивилизационный характер языковой политики основывается на нравственном и идеологическом фун-

даменте, который отражает характер и дух народа, выраженные в конкретных текстах, организации речевого общения внутри страны и характере общения с другими народами.

Рассмотрение проблем, связанных с языковой политикой государства, функционированием государственного и официального языков, включает три группы проблем:

– **языковая политика внутри страны**, связанная с пониманием и оценкой русского языка как государственного, его объединяющей роли в отношении народов, населяющих Россию, с достижением гармонии и согласия при противостоянии разных идеологическо-культурных позиций, с решением проблем развития русского языка в условиях нового информационно-цифрового пространства, глобализации, проблем культуры речи, связанных с «американизацией» и «жаргонизацией» языка;

– **языковая политика по отношению к странам постсоветского пространства**, которые явно разделились в их отношении к русскому языку как языку культуры и науки, языку межнационального общения; основные ошибки языковой политики ряда стран связаны с недооценкой русского языка как языка образования, науки и культуры, которые формировались веками национально-цивилизационного развития наших стран;

– **языковая политика по отношению к странам дальнего зарубежья**, где происходит такое же явное разделение на страны, где вместе с российской политикой принимается и ее язык, и страны, где, несмотря на все понимание значимости культурно-научных и просто человеческих контактов, эта взаимосвязь сворачивается.

Духовный комфорт и материальное благополучие прямо связаны с пониманием роли и значения языка в жизни общества и личности. Речевые коммуникации, выстраивающие по-новому современное языковое существование, могут способствовать решению конкретных проблем языкового развития и благоустройства деятельности человека во всех областях только в том случае, если они опираются на историко-культурные образцы национальной цивилизации. Знание и отстаивание собственных культурно-цивилизационных принципов позволяет развернуть и современную творческую работу по реальному улучшению дел в языковом хозяйстве страны, предлагая изобретение новых идей и их воплощение в речевой действительности.

**Annushkin, V. I.**

*Pushkin State Institute of the Russian Language*

## **RUSSIAN LANGUAGE AND LANGUAGE POLICY IN THE CONTEXT OF RUSSIAN CIVILIZATION AND CULTURE**

The article summarizes the author's research on the national specifics of Russian philological science in connection with the solution of issues of language policy. The civilizational originality of Russia is considered through the study of the history of philology in its relation to the history

of society, when the independent national creativity of domestic scientists allowed the traditional classical sciences to develop into new disciplines that have no analogues in Western science. At the same time, a number of classical sciences took on a kind of national-meaningful appearance (philology, rhetoric, stylistics), and a number of disciplines were born by the independent creative thought of Russian scientists (literature, culture of speech). The latest language policy should involve creative innovations based on historical and cultural patterns of national civilization.

*Keywords:* Russian language, language policy, culture, civilization, history of philology, independent creativity.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Виноградов В. В.* Великий русский язык. М.: ОГИЗ Гослитиздат, 1945. С. 3.

<sup>2</sup> *Святитель Игнатий Брянчанинов.* Рассуждение о человеческом слове в сравнении со Словом Божиим // *Язык мой — враг мой.* М., 1999. С. 7.

<sup>3</sup> *Аннушкин В. И.* История русской риторики. Хрестоматия. М.: Флинта: Наука, 2002. С. 65–152.

<sup>4</sup> *Рождественский Ю. В.* Н. И. Конрад и В. В. Виноградов // *Лободанов А.П. Юрий Владимирович Рождественский. Опыт творческой биографии.* М.: Издательство Московского университета, 2009. С. 212.

<sup>5</sup> *Рождественский Ю. В.* Общая филология. М.: Новое тысячелетие, 1996. 326 с.

<sup>6</sup> *Костомаров В. Г.* Стилистика, любовь моей жизни... СПб.: Златоуст, М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2019. С. 133, 153, 177 и др.

## **ОТ ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНОСТИ — К ИНТЕГРАЦИИ ПАРАДИГМ: УРАЛЬСКАЯ СЕМАНТИЧЕСКАЯ ШКОЛА В КОНТЕКСТЕ ЛИНГВИСТИКИ КОНЦА XX — НАЧАЛА XXI В.**

Идеографические словари Уральской семантической школы, созданные за последние тридцать лет, рассматриваются в контексте современной лингвистики, переживающей методологический поворот от полипарадигмальности к междисциплинарности и интегративности. Отмечается динамика их концепций, обусловленная сменой и совмещением различных научных подходов, способствовавших созданию серии словарей, основанных одновременно на единых методологических принципах и различающихся с учетом новых подходов к их созданию.

*Ключевые слова:* полипарадигмальность, интегративность, междисциплинарность, когнитивно-идеографическая лексикография.

Формирование и развитие Уральской семантической школы приходится на период последнего десятилетия XX в. и первые два десятилетия XXI в., в течение которого ее коллектив сумел разработать и создать более двадцати идеографических словарей разного типа, отразивших магистральные научные приоритеты и тенденции этого тридцатилетия. Вспомним прогноз развития лингвистики и тех научных приоритетов, которые отметила в конце XX в. Е. С. Кубрякова. Характеризуя общую ситуацию, сложившуюся в лингвистике на рубеже веков, она одна из первых в качестве генерализующей черты отметила ее полипарадигмальность, основанную на интегральности научного подхода с целью комплексного междисциплинарного исследования с учетом взаимодействия различных областей лингвистического знания<sup>1</sup>. Прошло более двадцати лет, и этот провидческий прогноз Е. С. Кубряковой сбывается в полной мере. В то же время сейчас полипарадигмальность осмысливается несколько иначе, двояко: с одной стороны, как сосуществование различных самостоятельных направлений, традиционных и новых, параллельно развивающихся и функционирующих в совокупности как междисциплинарная система научных воззрений. С другой стороны, она рассматривается как целостная методологическая исследовательская платформа, заключающаяся в сопряжении различных научных подходов: семиотических, прагматических, структурно-семантических, функциональных, когнитивно-дискурсивных и др., применяемых в конкретных исследованиях с целью многоаспектного

изучения языка, текста и дискурса. Это относится и к лексикографии, в первую очередь идеографической лексикографии, в которой возникают и развиваются новые лексикографические проекты на базе различных методологических подходов начала XXI в.

Можно сказать, что сегодня лингвистика — это центр притяжения других научных направлений и основа формирования интегративных направлений, в том числе междисциплинарных. Насчитывается более 70 подобных интегративных дисциплин, в однословных и двусловных наименованиях которых встречаются компоненты *лингво-* и *лингвистика*. Например: *лингвофилософия*, *лингвосемиотика*, *лингвострановедение*, *лингвогеография*, *онтолингвистика*, *математическая лингвистика* и мн. др. Модели слияния иных научных парадигм с лингвистикой различны. Так, есть соединения внутри одного научного направления, формирующие междисциплинарные подходы в рамках одной научной направленности, например, в сфере лингвистики: *лингвостилистика*, *лингвориторика*, или в сфере близких наук, например гуманитарных: *лингвосоциология*, *этнолингвистика*, *лингвокультурология*, *лингвофольклористика*, *лингвопсихология*, *лингвоэстетика* и др. Есть междисциплинарные подходы, сформировавшиеся на стыке различных, порой далеких научных направлений: *сакролингвистика*, *билингвистика*, *религиолингвистика*, *теолингвистика*, *урболингвистика*, *лингвофизика*, *лингвокибернетика* и др. Есть сложные наименования дисциплин, включающие три и даже четыре компонента: *социопсихоллингвистика*, *этнопсихосоциоллингвистика*. Механизм взаимодействия различных научных подходов различен, они соединяются либо на основе взаимодополнительности, равноправия, либо на основе зависимости, подчиненности, что отражается в формулировке содержания интегративных дисциплин. К настоящему времени результатом подобного междисциплинарного взаимодействия стало плодотворное развитие и формулировка перспективных научных парадигм, таких как *лингвокультурология*, *лингвокогнитология*, *лингвофилософия*, *психоллингвистика* и *лингвопсихология*, *юрислингвистика*, *концептография* и др., которые занимают свою особенную нишу в изучении языка, речи, дискурса.

Формирование новых научных парадигм отразилось на динамике и корректировке концепций идеографических словарей Уральской семантической школы (здесь и далее — УСШ). В процессе их последовательной разработки актуализировались и активно использовались достижения, полученные в сфере новых научных подходов. Рассмотрим ключевые точки методологических преобразований концепций на примере нескольких словарей разного периода создания. Первоначально интеграция научных подходов при создании первых словарей осуществлялась на основе совмещения научных парадигм одной лингвистической направленности. Уже первый толковый идеографический словарь русских глаголов и его второе доработанное издание **Большой толковый идеографический словарь русских глаголов**<sup>2</sup> представляют собой комплексные словари, концепции которых основаны на синтезе си-



стемно-структурной и функционально-семантической научных парадигмах, что позволило выявить систему иерархически организованных множеств — лексико-семантических полей, классов, групп и подгрупп на основе разработанных базовых лексикографических принципов идеографической лексикографии: системности, иерархичности, вариативности, пересекаемости; а также принципиально новых лексикографических параметров: типовой семантики ЛСГ (лексико-семантическая группа), макро- и микроструктуры идеографического словаря, модели дефиниций заглавных слов.

В **Большом толковом идеографическом словаре русских существительных**<sup>3</sup>, как и в словаре русских глаголов, были использованы системно-структурный и функционально-семантический подходы в процессе категоризации и лексикографической интерпретации существительных, но к ним был добавлен денотативно-идеографический подход, который позволил лексический состав словаря рассматривать под углом зрения отображения ситуаций: глобальной, отраженной в целостной структуре словаря, состоящей из объемных денотативных сфер, макроситуаций — отдельных групп и микроситуаций — подгрупп. Единицами словаря стали денотативно-идеографические группы, впервые выделенные в этом словаре, особенность состава и типологии которых была обусловлена необходимостью рассмотрения лексических множеств существительных как компонентов отображаемых ситуаций. Например, в денотативной сфере ТРАНСПОРТ это восемь денотативно-идеографических групп: существительные, обозначающие 1) транспортные средства, 2) часть транспортного средства, 3) человека, связанного с транспортом, 4) направление движения транспорта, 5) дорогу, путь, 6) часть дороги, определенное место на ней, 7) место, помещения, сооружения, предприятия, связанные с транспортом, 8) приспособления и устройство, способствующие движению транспорта. Таким образом, в этом словаре, с одной стороны, были сохранены традиции совмещения структурно-семантического и функционального подходов к идеографическому описанию существительных, к которым дополнительно был привлечен денотативно-идеографический подход.

Словарь **Русские глагольные предложения: экспериментальный синтаксический словарь**<sup>4</sup>. Категоризация процессуально-событийного мира, осуществленная в нем, была основана на данных ранее изданного Большого толкового идеографического словаря глаголов, но принцип рассмотрения и интерпретации глагольной лексики был предложен принципиально другой, основанный на функционально-синтаксическом подходе, на рассмотрении русской глагольной лексики как множества предикатов, включенных в определенные семантические группы, потенциально приспособленные формировать семантические модели разного типа: базовые семантические модели и их частные реализации: основные лексические, совмещенные и ассоциативно-образные, которые впервые были выделены в этом словаре. Также в нем была описана типовая семантика семантических моделей определенных групп, а глаголы-предикаты в них были распределены по микрогруппам,

соответствующим функциональной семантике глаголов-предикатов и структуре семантической модели. Таким образом, в этом словаре его основными единицами стали функционально-семантические множества глаголов-предикатов, входящих в определенные денотативно-идеографические сферы, классы и группы.

Следующая группа словарей представляет собой комплексные словарные произведения, основанные на междисциплинарной интеграции научных подходов разной направленности, основу которых неизменно составляет синтез структурно-семантической и когнитивно-дискурсивной парадигм.

Так, в **Большом толковом словаре синонимов русской речи**<sup>5</sup>, наряду с традиционным принципом распределения единиц анализа словаря — синонимических рядов (здесь и далее — СР) и всей совокупности синонимов по смысловым группам, вводятся новые лексикографические параметры, присущие когнитивно-дискурсивному подходу, такие как прототип СР, который понимается как устойчивый мысленный образ, семантическая идея СР, семантические сходства и различия синонимов одного СР. Эти новации сказываются и на структуре словарной статьи СР. Кроме того, расширяется объем единиц рассмотрения: дополнительно к синонимическим рядам предметом рассмотрения в одной словарной статье становятся соотносительные с ними антонимы и фразеологизмы, вследствие чего компонентами идеографического словаря становятся специфические множества единиц — когнитивно-дискурсивные множества, комплексные по природе и включающие разнородные единицы языка и речи: синонимы, антонимы, фразеологизмы одной семантической направленности.

Еще один словарь, являющий собой пример междисциплинарной интеграции в сфере лексикографии, — это словарь **Концептосфера русского языка, ключевые концепты и их репрезентации в языке и речи**<sup>6</sup>, который организован также на основе базовых принципов системной организации единиц описания, дополненных лингвокультурологическими и лингвокогнитивными представлениями. Это сказалось как на глобальной структуре словаря, так и на принципах отбора и лексикографического описания его единиц — ключевых концептов русской культуры. Принципиальным отличием этого словаря от предыдущих словарных произведений, созданных коллективом УСШ, обусловленных его междисциплинарной природой, стало, 1-х, четкое разграничение в макроструктуре концептов двух частей — основных словарных зон: ментально-репрезентативной и вербально-репрезентативной, во-вторых, в структурном рассмотрении этих зон. Так, первая часть, посвященная лексикографическому описанию ментального содержания концептов, представляет собой описание совокупности когнитивных признаков концептов с учетом их когнитивной значимости и интерпретационной специфики: отнесенности к ядру (базовые признаки), приядерной зоне (конкретизирующие регулярные признаки), ближайшей (совмещенные признаки) и дальнейшей периферии (национально-культурные, ассоциативные, оценочные и модаль-

ные признаки). Вторая часть представляет собой совокупность лексических, фразеологических и паремиологических репрезентаций концепта, при этом приводимые лексические репрезентации в ней разграничиваются на основные, совмещенные и ассоциативно-образные. Таким образом, наблюдается определенная зеркальность рассмотрения ментального содержания концепта и соответствующего ему словесно-репрезентативного пространства. Данный словарь является ярким примером научной интеграции в сфере лексикографической деятельности, представляя собой вариант комплексного идеографического словаря, основанного на принципах системно-структурного, денотативно-идеографического, лингвокультурологического и когнитивно-дискурсивного подходов. Результатом подобного рассмотрения стал новый тип парадигматических единиц: когнитивно-дискурсивное концептуальное множество, представляющее собой совокупность единиц лексики, фразеологии и паремиологии, участвующих в репрезентации концептов.

В настоящее время коллектив УСШ работает над созданием **Большого толкового идеографического словаря синонимико-антонимических комплексов**<sup>7</sup>, в котором при соблюдении традиций идеографического описания единиц словаря используются также новые аспекты и подходы их рассмотрения. Это будет комплексный словарь как по составу единиц: синонимы и антонимы в нем рассматриваются как единый синонимико-антонимический комплекс, так и по многоаспектности их рассмотрения. В нем будет впервые дополнительно к традиционным использован деривационно-гнездовой принцип распределения материала, позволивший значительно расширить материал идеографических групп словаря за счет всех возможных семантико-грамматических вариантов базовых синонимико-антонимических оппозиций.

Итак, можно сказать, что к настоящему времени в русле идеографической лексикографии сформировалась и получила развитие когнитивно-дискурсивная идеографическая лексикография, основанная на интеграции различных подходов: системно-структурного, функционально-семантического и функционально-синтаксического, деривационно-семантического, лингвокультурологического и когнитивно-дискурсивного при различных вариантах их комбинации и актуализации. При этом, с одной стороны, во всех словарях сохраняются базовые для идеографической лексикографии принципы, такие как системность, иерархичность, вариативность, пересекаемость рассматриваемых множеств единиц, с другой стороны, разрабатываются и используются новые научные направления и методологии с доминированием когнитивно-дискурсивного подхода с его «поворотом» в сторону комплексного рассмотрения единиц языка и речи, с усилением человеческого фактора в лексикографии, с актуализацией разработки проблемы языковой картины мира, отображения знаний о мире средствами языка, роли человека в формировании и хранении знаний о мире, в создании словарей концептов, способствующих развитию отдельной ветви идеографической лексикографии — концептографии. Динамика развития идеографических словарей, проявившаяся

в лингвистике конца XX — начала XXI в., в свою очередь, послужила основанием развития теории множеств, выявления новых комплексных объединений единиц, таких как синонимико-антонимические комплексы, семантико-функциональные, когнитивно-дискурсивные, концептуально-дискурсивные множества и др.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Кубрякова Е. С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) // Язык и наука конца XX в. М.: РГГУ, 1995. С. 239–320.

<sup>2</sup> Большой толковый словарь русских глаголов: идеографическое описание: Англ. эквиваленты. Синонимы. Антонимы / под общ. ред. Л. Г. Бабенко. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2008. 576 с.

<sup>3</sup> Большой толковый словарь русских существительных: идеографическое описание. Синонимы. Антонимы / под ред. проф. Л. Г. Бабенко. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2005. 864 с.

<sup>4</sup> Русские глагольные предложения: эксперимент. синтаксич. словарь / под общ. ред. Л. Г. Бабенко. М.: Флинта-Наука, 2002. 464 с.

<sup>5</sup> Большой толковый словарь синонимов русской речи: Идеографическое описание. Антонимы. Фразеологизмы / под общ. ред. Л. Г. Бабенко. М.: АСТ-ПРЕСС, 2008. 784 с.

<sup>6</sup> Концептосфера русского языка: ключевые концепты и их репрезентации в языке и речи (на материале лексики, фразеологии и паремиологии): словарь / под общ. ред. проф. Л. Г. Бабенко. М.: Азбуковник, 2017. 1063 с.

<sup>7</sup> Большой толковый словарь синонимико-антонимических комплексов. Материалы словаря. (В печати.)

**Babenko, L. G.**

*Ural Federal University*

## **FROM POLYPARADIGMATILITY TO THE INTEGRATION OF PARADIGMS: THE URALIC SCHOOL OF SEMANTICS IN THE CONTEXT OF THE LINGUISTIC STUDIES OF THE LATE 20<sup>TH</sup> AND EARLY 21<sup>ST</sup> CENTURY**

The ideographic dictionaries created by the Uralic school of semantics during the last thirty years are considered in the context of contemporary linguistic studies that are currently undergoing the methodological switch from polyparadigmativity to interdisciplinarity and integrativity. The article documents the changes in their conceptual organization, which are caused by shifts in — as well as combinations of — different academic approaches that were characteristic of the transitional period between the two centuries and brought about the creation of the series of dictionaries based on the unified fundamental methodological principles, while also varying on the basis of the emergence of new approaches to their creation.

*Keywords:* polyparadigmativity, integrativity, interdisciplinarity, cognitive-ideographic lexicography.

## ПЕРФОРМАТИВНЫЕ ГЛАГОЛЫ КАК МЕТАКОММУНИКАТИВНЫЕ МАРКЕРЫ ПОБУДИТЕЛЬНОЙ СИТУАЦИИ

В статье рассматривается функционирование глаголов, способных к перформативному употреблению, в метакоммуникативных побудительных высказываниях директивного типа. Внимание сосредоточено на метакоммуникативном аспекте регулирования речевого поведения коммуникантов. Перформативные высказывания с эксплицитно номинированной иллокутивной целью категорического, нейтрального или смягченного побуждения относим к метакоммуникативным в силу того, что сам перформатив характеризует речевое действие.

*Ключевые слова:* перформатив, метакоммуникация, побуждение, иллокутивная цель.

В коммуникативном взаимодействии партнеров актуализируются интенциональные, социальные и другие сугубо коммуникативные смыслы, к которым можно причислить и особенности метакоммуникативных высказываний.

При всем многообразии определений метакоммуникации, которая, как известно, трактуется как общение по поводу общения, считаем возможным взять за основу определение М. Л. Макарова: это часть коммуникации, «которая тематически и функционально направлена на саму себя: на языковую ткань дискурса, его стратегическую динамику, организацию обменов и трансакций, меню коммуникативных ролей, ввод тем, регуляцию межличностного взаимодействия, адекватность восприятия и т. п.»<sup>1</sup>.

При исследовании метакоммуникативных высказываний следует учитывать их двойственную природу. С одной стороны, метакоммуникативные значения высказывания представляют его иллокутивную цель (репрезентация речевой формы) и формируют самостоятельный иллокутивный акт, с другой — функционируют в составе любого коммуникативного акта в роли метакоммуникативного маркера, способствуя реализации первичной иллокутивной цели. Метакоммуникативное значение выступает дополнительным компонентом семантики, наслаивающимся на основную интенциональную характеристику высказывания.

Исходя из этого, в метакоммуникативном высказывании представляется возможным выделить два типа интенций: 1) первичная, «чистая» метакоммуникативная интенция, которая отражает намерение говорящего скорректировать оформление речевого поведения и представляет иллокутивную цель высказывания, например: *Не смей говорить таким тоном!*; 2) вторичная метакоммуникативная интенция, которая выступает в комбинации с другой коммуникативной

интенцией и в составе макроакта соотносится с его перлокутивной целью, например: — *Ты точно хочешь знать?* — *Да! Ну, не кокетничай уже, расскажи!* (Т. Устинова). Первичная цель — запрос информации (*расскажи*), императив *не кокетничай* регулирует манеру речевого поведения адресата и способствует более быстрому достижению первичной цели путем отказа адресата от выбранного им способа самопрезентации, поскольку *кокетничать* означает стараться своими манерами, поведением понравиться кому-л., заинтересовать собой.

Метакоммуникативный аспект регулирования ситуации ярко выражен в высказываниях, содержащих глаголы, способные к перформативному употреблению.

Перформативные высказывания, в которых функционируют глаголы в собственно перформативном употреблении, выражая побуждение разного вида: категорическое, нейтральное, смягченное, — считаем возможным отнести к метакоммуникативным уже в силу того, что сам перформатив характеризует речевое действие. Иллюстративный материал взят из Национального корпуса русского языка<sup>2</sup> (далее — НКРЯ).

Например: *В «Петроградской правде» каждое утро Зиновьев писал: «Я объявляю», «Я приказываю», «Я запрещаю» <...> и за этим чувствовался чудовищный аппарат неимоверной силы, который был у него в руках и которым он владел, не давая ни себе, ни другим ни минуты покоя* (НКРЯ: Н. Н. Берберова).

При этом перформативные высказывания могут содержать не только собственно репрезентацию побуждения, но и репрезентацию побуждения именно к регулированию речевого поведения. Например, категорического в форме требования: *Я требую учесть его эмоциональное состояние и прекратить опрос, тем более — в такой форме* (НКРЯ: А. Терехов); запрета на соответствующее речевое поведение: *<...> и я тебе раз навсегда запрещаю говорить о нем дурное* (НКРЯ: М. Алданов); нейтральное побуждение в форме совета: *Советую разобратся со словами <...> Если разберется то все станет на свои места* (НКРЯ: коллективный форум, 2012); приглашения к определенному речевому поведению: *Приглашаю всех участников к свободному обмену мнениями, к выражению различных точек зрения на рассматриваемые вопросы* (НКРЯ: митрополит Филарет (Вахромеев)); нейтральное предложение относительно организации речевого поведения: *На этом предлагаю закончим диалог, который не приведет к конструктивному обсуждению* (НКРЯ: коллективный форум, 2014); относительно способа речевой репрезентации: *<...> будут представители крупного международного арт-агентства, русские актеры. Поэтому предлагаю говорить по-русски* (НКРЯ: В. Левашов); пример смягченного побуждения к соответствующей оценке речевого действия: *<...> прошу расценивать мой ответ не как руководство к действию* (НКРЯ: С. Сухова); относительно изменения манеры речевого поведения: *И я вас умоляю: не делайте такие паузы, не жуйте губами по пять минут в самом интересном месте!* (НКРЯ: В. Михальский).

Интересно отметить, что перформативное употребление глагола *умолять* может демонстрировать его десемантизацию в выражении, которое приоб-

рело фразеологизированный характер *Я тебя/вас умоляю*. Это яркая иллюстрация прагматизации значения, когда высказывание имеет многочисленные трактовки в зависимости от ситуации, демонстрируя энантиосемию — от *Конечно до Ну что ты/вы!*

Так, в следующих примерах формально перформативное высказывание утрачивает свое буквальное значение и означает несогласие. Хотя можно проследить и семантическую связь, построив логическую цепочку: *Я тебя/вас умоляю, не говорите так...*

— *Это вас не смущает? — Ой, я вас умоляю! Для меня это такой кайф — я себя школьником опять чувствую* (НКРЯ: А. Карабаш).

Подобное выражение может употребляться и в метакоммуникативных высказываниях, однако перформативный глагол уже не несет интенциональной нагрузки: *Я вас умоляю... Какая разница как это звучит, главное каким образом это осуществляется...* (НКРЯ: форум).

Стечение перформативных глаголов в высказываниях, репрезентирующих побудительную семантику, как правило, нацелено на увеличение иллюкутивной силы высказывания.

Это может быть комбинация разных видов побудительной интенции по силе воздействия, например: *Я умоляю, заклинаю, требую, прошу, наконец, взываю к вашему великодушию: отнеситесь к ней понежнее* (НКРЯ: А. Невский). Пример иллюстрирует смену адресантно- и адресатноиницирующих интенций, смягченного и категоричного типа.

Возможна репрезентация градационных отношений по возрастанию силы воздействия: *Прошу вас, заклинаю, не говорить ему ни слова* (НКРЯ: Н. П. Брусилев). *Прошу, умоляю, того более заклинаю разрешить мне пользоваться очками* (НКРЯ: Л. Кузнецова).

Отметим, что довольно типично употребление перформативных глаголов с семантикой побуждения в сочетании с отрицательной частицей. Разделяя точку зрения В. В. Богданова<sup>3</sup>, Е. В. Падучевой<sup>4</sup> о том, что глаголы в перформативном употреблении не допускают при себе отрицания, подобные отрицательные высказывания не считаем перформативными. Но используя именно глаголы, способные к перформативному употреблению, которые номинируют интенцию, говорящий отрицает один тип воздействия, чаще категоричный, эксплицируя другой, более корректный, повышающий коммуникативный статус адресата.

Например, требование отрицается в пользу просьбы: — *А ты хотела от меня это скрыть, и мне это неприятно. Пойми, Ася, я не требую от тебя никаких объяснений. Я просто прошу, чтобы ты так не делала. Не скрывай от меня ничего, что можно не скрывать* (НКРЯ: А. Маринина). *И именно предлагаю, заметь, а не прошу* (НКРЯ: А. Слаповский.). Так, нейтральное *предлагаю* снижает степень воздействия и уменьшает степень ответственности адресата, поскольку говорящий подчеркивает необязательность выполнения действия и обоюдовыгодные позиции.

Подобные ситуации наблюдаются с экспликацией статуса говорящего или его коммуникативной компетенции в целях объяснения выбранного способа воздействия: *Что ты, голубчик! Я ничего не предлагаю. И предлагать не могу. Не моя компетенция, как ты изволил заметить* (НКРЯ: И. Наумов). — *Ничего я не требую-с и прежде всего прошу вас — как уже и прежде просил — сообразить, что я не начальство и, стало быть, требовать ни от кого и ничего не могу* (НКРЯ: Ф. М. Достоевский). Сравним подобную ситуацию с перформативным употреблением глаголов: *Она молчала. — Не как председатель приказываю. Как человек прошу... Как друг Степана твоего — прошу* (НКРЯ: Э. Шим). Здесь говорящий посредством отрицания снимает акцент со своего статуса, оправдывающего реализацию категорического побуждения, и переводит общение в неофициальную плоскость.

В метакоммуникативных побудительных ситуациях регулярно используются перформативные глаголы в неперформативном употреблении, что довольно наглядно репрезентирует регулирующую функцию метакоммуникативных высказываний. Например: *Делай как хочешь, только от меня ничего не требуй* (НКРЯ: А. Маринина). Наиболее регулярно наблюдается подобное функционирование рассматриваемых глаголов в ситуациях обыгрывания коммуникативного статуса участников речевой ситуации.

Например, *Если командующий, то и командуй, куда идти* (НКРЯ: И. Сухих); *Теперь мы — твои слуги, герцог. Приказывай!* (НКРЯ: Л. Андреев). Однако чаще в подобных ситуациях в реактивной реплике наблюдается отрицание у говорящего полномочий, как правило, категорично и безапелляционно воздействовать на собеседника: *Ты, девочка, не распоряжайся здесь, зови хозяина* (НКРЯ: Д. Донцова). *Не твой локомотив, ты тут не начальник, ты подручный, не командуй, шуруй лучше в топке, давление упустишь* (НКРЯ: Ф. Кнорре). Подобное отрицание побуждения может быть реализовано при экспликации не статуса собеседника, а места, в котором реализуется коммуникативная ситуация:

*Вот когда у тебя будет своя квартира, там и распоряжайся* (НКРЯ: Розов); *Не дома, не командуй!* — крикнул он. — *Иди в кухню!* (НКРЯ: А. Иванов). В ответной реплике адресат может указывать на условие, при котором возможно обсуждаемое речевое поведение: *Она могла бы сказать: «Женись, тогда и требуй»* (НКРЯ: В. Токарева). *Запрещайте тогда, когда будете иметь право, а теперь еще погодите запрещать, рано* (НКРЯ: А. Н. Островский).

Регулярно воспроизводимой ситуацией в ответной реплике несогласия является имплицитный запрет адресата по отношению к адресанту на продолжение его речевого поведения в категорической форме. Имплицитное побуждение реализуется в форме вопроса. Наблюдаются вопросы по поводу формы реализации побуждения: *Я хочу обратно домой и требую, чтобы меня туда проводили. — Требуешь? — выпучил на нее глаза хозяин. — Ишь, ты!* (НКРЯ: Л. Чарская.); довольно часто имеют место вопросы — запросы информации относительно статуса, разрешающего собеседнику подобное речевое поведение: *А ты кто такой? Чего распоряжаешься? —*



подлетает ко мне какой-то парняга, в кепке, в кожаной тужурке <... > (НКРЯ: И. Ф. Стаднюк); вопрос относительно не только статуса, но вообще права на подобное речевое поведение: *А ты по какому праву **требуешь** этого?* (НКРЯ: И. А. Гончаров).

Это может быть уточнение побудительной интенции, прогнозирующее соответствующий перлокутивный эффект: *Скажи: когда ты говоришь, ты **требуешь** или **просишь**?* (НКРЯ: М. Горький.) Как правило, продемонстрированная реакция наблюдается на категорическое побудительное воздействие, которое требует безоговорочного исполнения.

Таким образом, в данном фрагменте исследования представлена общая характеристика функциональных возможностей глаголов, способных к перформативному употреблению, в метакоммуникативных побудительных высказываниях директивного типа. Отметим, что возможна более детализированная классификация по прагматическим признакам внутри каждого вида побуждения. Своя специфика наблюдается и в комиссивных высказываниях с глаголами *обещаю*, *клянусь* и др. Все это открывает перспективы для дальнейшего исследования метакоммуникативного побудительного высказывания на разных уровнях его организации: на коммуникативно-семантическом уровне; на коммуникативно-прагматическом и на собственно языковом уровнях.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Макаров М. Л. Интерпретативный анализ дискурса в малой группе. Тверь: Изд-во Тверского гос. ун-та, 1998. 200 с.

<sup>2</sup> Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://ruscorpora.ru/new/> (дата обращения: 10.01.2021).

<sup>3</sup> Бозданов В. В. Иллокутивная функция высказывания и перформативный глагол // Содержательные аспекты предложения и текста. Межвуз сб. науч. трудов. Калинин, 1983. С. 27–38.

<sup>4</sup> Падучева Е. В. Отрицание [Электронный ресурс] // Материалы для проекта корпусного описания русской грамматики [Сайт]. [М., 2011]. URL: <http://rusgram.ru> (дата обращения: 22.03.2021).

**Babushkina, M. A.**

*National Research Mordovia State University*

## PERFORMATIVE VERBS AS THE METACOMMUNICATIVE MARKERS OF THE MOTIVATIONAL SITUATION

The article deals with the functioning of the verbs which are able to the performative use in the metacommunicative motivational expressions of the directive type. The attention is focused on the metacommunicative aspect of the regulation of the communicants' speech behavior. Performative expressions with an explicitly nominated illocutionary goal of categorical, neutral or softened motivation are classified as metacommunicative because the performative characterizes the speech action.

*Keywords:* performative, metacommunication, imperative, illocutionary goal.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТАТИСТИЧЕСКИХ ДАННЫХ КОРПУСНОЙ ЛИНГВИСТИКИ ДЛЯ АНАЛИЗА СВЯЗИ ВНУТРИ КОЛЛОКАЦИЙ

В статье рассматриваются основные принципы использования статистической меры Delta P для изучения особенностей употребления общенаучных терминов. Автор детально освещает основные этапы вычислений на примере общенаучного термина *'развитие'* и выделяет четыре группы коллокаций в зависимости от направления связи коллокат → ключевое слово :: ключевое слово → коллокат, а также симметричности или асимметричности связи между элементами.

*Ключевые слова:* корпусная лингвистика, академический дискурс, общенаучный термин, коллокации, Delta P.

Общенаучная лексика является значимым пластом научной речи, без которой немислим академический дискурс. При этом к основным единицам вербализации знания относятся общенаучные термины, которые составляют методологическую базу любого исследования, поскольку они отражают универсальные способы познания<sup>1</sup>.

Под общенаучными терминами мы понимаем такие лексические единицы, которые используются в академическом дискурсе в качестве основных инструментов организации, систематизации и верификации исследуемого материала. При этом следует отметить, что данные лексические единицы обладают генетическими и синхронными связями с общелитературным языком, поскольку именно он является основным источником формирования терминологии<sup>2</sup>.

Изучение общенаучной лексики возможно проводить с разных сторон, однако в нашем исследовании мы обращаемся к методам корпусной лингвистики, которые позволяют максимально точно обрабатывать большие данные. В представленной статье рассмотрим особенности употребления общенаучного термина *'развитие'* и выявим специфику отношений внутри коллокаций с данным ключевым словом с помощью статистических мер корпусной лингвистики на основе данных академического корпуса социально-гуманитарных наук, включающего 1 517 318 токенов. Основу данного корпуса составили статьи, опубликованные в российских журналах ВАК, входящих в научные базы цитирования Scopus и Web of Science.

На первом этапе исследования мы выделили частотные коллокаты анализируемого нами общенаучного термина в окне наблюдения  $-1/+1$ .

**Таблица 1.** Частотность коллокатов  $5 \geq$  общенаучного термина ‘развитие’, входящих в окно наблюдения, установленное на уровне  $-1/+1$

-1	Частотность	Ключевое слово	+1	Частотность
на	64	развитие	субъектной	13
и	46		образования	12
устойчивое	40		в учебных	11
в	31		очных	9
что	15		инфраструктуры	7
дальнейшее	13		которых	7
инновационное	13		событий	7
экономическое	11		сельского	6
безопасность	6		способности	6
социально-эко- номическое	6		стран	6
является	6		малого	5
а	5		системы	5
его	5		сотрудничества	5
их	5		-	-
проблем	5		-	-

Таблица 1 показывает, что общенаучный термин ‘развитие’ чаще всего употребляется в сочетании со служебными словами и прилагательными, характеризующими его, реже с существительными и глаголами. Однако частотность представленных коллокаций не свидетельствует о симметричной связи, существующей между двумя его элементами. И действительно, если мы примем в расчет такие популярные в корпусной лингвистике меры измерения, как MU, MI, T-score, log-likelihood, значения которых можно считать показателями силы синтагматической связи между элементами словосочетаний<sup>3</sup>, то мы увидим, что они тем не менее не позволяют рассчитать в полной мере взаимосвязь, существующую между ключевым словом и коллокатом. К примеру, мы не можем сделать вывод относительно того, насколько симметричной является данная связь в отношениях ключевое слово  $\rightarrow$  коллокат; коллокат  $\rightarrow$  ключевое слово. Симметричность или асимметричность отношений, а также направление связи можно исследовать с помощью меры измерения Delta P<sup>4</sup>, расчет которой осуществляется по заданной формуле:

$$\text{DeltaP} = \frac{O_{11}}{R_1} - \frac{O_{21}}{R_2}; \frac{O_{11}}{C_1} - \frac{O_{12}}{C_2}$$

где O<sub>11</sub>, O<sub>21</sub>, R<sub>1</sub>, R<sub>2</sub>, C<sub>1</sub>, C<sub>2</sub> — являются показателями наблюдаемой частотности.

Продемонстрируем расчет показателей наблюдаемой частотности на примере коллокации *развитие образования*: 1) общее количество токенов

в корпусе: 1 517 318; 2) частотность коллокации: 11; 3) частотность ключевого слова: 553; 4) частотность коллоката: 1214. Следовательно, мы получаем следующие данные для расчета:

**Таблица 2.** Показатели наблюдаемой частотности

	Коллокат (присутствие)	Отсутствие коллоката	Общие показатели
Ключевое слово (присутствие)	O11	O12	R1
Отсутствие ключевого слова	O21	O22	R2
Общие показатели	C1	C2	N

**Таблица 3.** Показатели наблюдаемой частотности для коллокации  
'развитие образования'

	Коллокат (образования)	Отсутствие коллоката	Общие показатели
Ключевое слово (развитие)	12	541	553
Отсутствие ключевого слова	1202	1 515 563	1 516 765
Общие показатели	1214	1 516 104	1 517 318

Пользуясь полученными данными, произведем расчет статистической меры Delta P для коллокации *развитие образования*.

Таким образом, при проведении данных вычислений мы получим две величины 0,0209070541 и 0,0090915678, значения которых указывают, что связь коллокат → ключевое слово является более тесной, чем связь ключевое слово → коллокат. Следовательно, в контексте академического дискурса лексическая единица '*образование*' притягивает лексическую единицу '*развитие*' в большей степени, чем наоборот.

Рассмотрим более детально особенности двусторонней связи общенаучного термина '*развитие*' и его коллокатов с частотностью  $5 \geq$ , входящих в выбранное окно наблюдения, установленное на уровне  $-1/+1$ .

Согласно представленным данным, односторонняя связь между частотными коллокациями прослеживается в примерах, где в качестве второго элемента выступают служебные слова (предлоги '*на развитие*', '*в развитие*'; союзы '*и развитие*', '*что развитие*', '*а развитие*') и местоимения ('*их развитие*', '*его развитие*'). Выделенные словосочетания показывают, что коллокат обладает более (как в случае с предлогами *на*, *в* и союзами *и*, *что*) или менее (в случае с союзом *а* и местоимениями) тесной связью с ключевым словом, в то время как само ключевое слово не имеет обратной связи с коллокатом, о чем свидетельствуют отрицательные значения Delta P.

Следующая группа может быть представлена коллокациями, в которых связь ключевое слово → коллокат является более существенной, чем связь

коллокат → ключевое слово, то есть использование общенаучного термина *‘развитие’* в академическом дискурсе социально-гуманитарных наук предполагает притяжение того или иного коллоката за счет устойчивых отношений ключевого слова с выделенными элементами: *‘устойчивое развитие’*, *‘инновационное развитие’*, *‘дальнейшее развитие’*, *‘развитие субъектной...’*, *‘развитие в учебных...’*, *‘экономическое развитие’*, *‘развитие очных...’*, *‘развитие инфраструктуры’*, *‘развитие событий’*, *‘социально-экономическое развитие’*, *‘развитие сельского’*, *‘безопасность развитие’*, *‘развитие способности’*, *‘является развитие’*, *‘развитие сотрудничества’*, *‘проблем развитие’*.

**Таблица 4.** Значение Delta P для общенаучного термина *‘развитие’* и его коллокатов с частотностью  $5 \geq$ , входящих в окно наблюдения, установленное на уровне  $-1/+1$

№	Коллокат	Окно наблюдения	Статистика коллокат → ключевое слово	Би-статистика ключевое слово → коллокат
1	на	-1	0,1074023992	-0,003355458
2	устойчивое	-1	0,0723208589	0,6896433046
3	и	-1	0,0618070013	-0,02041777
4	в	-1	0,031409598	-0,02443343
5	инновационное	-1	0,0235048397	0,7222189257
6	дальнейшее	-1	0,0234956062	0,4062374731
7	субъектной	+1	0,0234942871	0,3823390956
8	что	-1	0,0217099539	-0,00361864
9	образования	+1	0,0209070541	0,0090915678
10	в учебных	+1	0,0198908414	0,9166660074
11	экономическое	-1	0,0198730338	0,2820328213
12	очных	+1	0,0162709072	0,5999960442
13	инфраструктуры	+1	0,0125823809	0,0573012238
14	событий	+1	0,012567871	0,0485207787
15	которых	+1	0,0121589572	0,0086629637
16	социально-экономическое	-1	0,0108485905	0,7499986814
17	сельского	+1	0,0108367188	0,2307560446
18	безопасность	-1	0,0108169327	0,107109891
19	способности	+1	0,0107575742	0,0410035798
20	стран	+1	0,0102886424	0,0064397872
21	является	-1	0,0098731333	0,0030575913
22	малого	+1	0,0090171884	0,1190232243
23	сотрудничества	+1	0,0089004501	0,0226899401
24	проблем	-1	0,0088384535	0,0157713352
25	системы	+1	0,00885581497	0,0062915672
26	их	-1	0,0071981815	-6,04314E-5
27	его	-1	0,0070609976	-3,215719E-4
28	а	-1	0,0059549517	-0,00202783

Третья группа включает такие коллокации, как *‘развитие образования’*, *‘развитие стран’*, *‘является развитие’*, *‘развитие системы’*, в которых значение Delta P для отношений коллокат → ключевое слово превышает значение Delta P для отношений ключевое слово → коллокат. То есть в данной группе устойчивость связи элементов обеспечивается в большей степени на уровне коллоката.

Обладая данными относительно направления связей внутри частотных коллокаций с исследуемым общенаучным термином *‘развитие’*, мы можем рассмотреть вопрос о симметричности или асимметричности связи между ключевым словом и коллокатами, которая устанавливается при вычислении разницы значений Delta P (т. е. чем меньше разница, тем симметричнее связь). Рассчитав данную величину, мы увидели, что анализируемое ключевое слово *‘развитие’* имеет синхронные связи с различными существительными (*образования, инфраструктуры, событий, безопасность, способности, стран, сотрудничества, проблем, системы*), разница значений Delta P которых не превышает показателя 0,099, и местоимением (*которых*), со значением 0,0034959935. В то же время связь с частотными прилагательными является более асинхронной, поскольку разница значений Delta P варьируется от показателей 0,1100060359 (для прилагательного *мало*) до 0,7391500909 (для прилагательного *социально-экономическое*).

Следовательно, мы можем сделать вывод, что в случае с общенаучным термином *‘развитие’* мы наблюдаем несколько типов связи внутри коллокаций: 1) односторонняя связь коллокат → ключевое слово (служебные слова, местоимения *их, его*); 2) асинхронная связь ключевое слово → коллокат (прилагательные *устойчивое, инновационное, дальнейшее и т.д.* и коллокат *в учебных*); 3) синхронная связь ключевое слово → коллокат (с существительным *образование*, глаголом *является* и местоимением *которых*); 4) синхронная связь коллокат → ключевое слово (с существительными *инфраструктуры, событий, безопасность, способности, стран*). Более того, отметим, что данная связь становится равномернее тогда, когда снижается частотность употребления коллокации в академическом дискурсе. Таким образом, статистическая мера Delta P может быть широко использована учеными в различных областях лингвистики с целью выявления направления связи внутри коллокаций и анализа ее симметричности или асимметричности.

### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Болотова Е. Н.* Функционирование общенаучных терминов в английском дискурсе гуманитарных наук // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 4 (22). Ч. 2. С. 29-33.

<sup>2</sup> *Суперанская А. В., Подольская Н. В., Васильева Н. В.* Общая терминология: Терминологическая деятельность. М.: Наука, 1989. 246 с.

<sup>3</sup> *Захаров В. П., Хохлова М. В.* Анализ эффективности статистических методов выявления коллокаций в тексте на русском языке URL: <http://www.dialog-21.ru/digests/dialog2010/materials/pdf/22.pdf>

<sup>4</sup> *Gries S. T.* 50-something years of work on collocations // *International Journal of Corpus Linguistics*. 2013. 18(1). C. 137–166.

**Balandina, E. S.**

*South Ural State University (national research university), Russia*

## **THE USAGE OF STATISTIC MEASURES OF CORPUS LINGUISTICS FOR COLLOCATION ANALYSIS**

The article deals with the basic principles of statistic measure Delta P to study the peculiarities of general scientific terms usage. The author shows the process of Delta P calculation on the example of general scientific term '*development*' and identifies four main groups of collocations depending on the symmetrical or asymmetrical relations as well as directionality of these relations collocate → keyword vs keyword → collocate.

*Keywords:* corpus linguistics, academic discourse, general scientific term, collocations, Delta P.

## РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ФАКТОР ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В РЕГИОНЕ

Исторически сложившийся статус русского языка на территории Российской Федерации, особенно в период его функционирования как государственного и межнационального, обуславливает необходимость изучения регионального языкового ландшафта, который имеет определенные различия на уровне функциональной парадигмы языка и ономастических систем в контексте этнокультурного взаимодействия. Анализ таких особенностей на территории Оренбургской области показывает их значимость как образовательного и воспитательного ресурса в школе и вузе.

*Ключевые слова:* русский язык, лингвистический ландшафт, ономастика, диалект, просторечие, регионализм.

На территории России изначально сложилась особая языковая ситуация, которую отметил еще М. В. Ломоносов: «Народ российский, по великому пространству обитающий, не взирая на дальнейе расстояние, говорит повсюду вразумительным друг другу языком в городах и в селах»<sup>1</sup>. Многочисленные волны переселенцев укрепляли позиции русского языка, в том числе и в многочисленных процессах униформации и унификации, которым способствовала генетическая общность систем славянских языков. Взаимодействие данных говоров обуславливало проникновение элементов одной системы в другую и определяло складывание новых систем вторичных говоров.

При наличии достаточно рано сформировавшегося единого общенационального письменного литературного языка открытость и проницаемость диалектных систем способствовали их дальнейшему нивелированию и той гомогенности, которая характеризует единство функциональной парадигмы русского языка. Уже В. И. Даль, описывая специфику разрушения оторванных от материнских говоров и складывание вторичных систем говоров, отметил главный фактор в их дальнейшей судьбе — «образованность и просвещение сглаживают постепенно различие наречий, проходя повсюду с уровнем своим, языком письменным»<sup>2</sup>. Со второй половины XX в. «коренным образом меняется характер влияния литературного языка», оно становится «систематическим, планомерным, существенным прежде всего через школу и всю сумму культурных мероприятий»<sup>3</sup>.

Влияние литературного языка становится практически подавляющим в условиях усиления средств массовой информации, в результате чего проис-



ходит серьезная перестройка диалектных систем, сохраняющих свои особенности, как правило, на лексическом уровне.

Однако в условиях освоения и присвоения новых территорий происходило не только диалектное, но и языковое контактирование, в результате чего складывается своеобразный гетерогенный рельеф. Территориальная языковая «окраска» по-прежнему устойчива и поддерживается сложившимся этническим, конфессиональным и культурным разнообразием, которое реально представлено на обширных просторах нашей страны. Но следует отметить, что, по всей видимости, нет оснований говорить о региональных языках на территории Российской Федерации, поскольку любое выдвигаемое в качестве региолекта явление характеризуется в основном особенными лексическими единицами — своеобразными экзотизмами, регионализмами или провинциализмами, которые маркируют прежде всего предметы и явления, свойственные определенной, исторически сложившейся территории во взаимодействии языка, культуры и разнообразных этносоциальных посылов. Нередко маркерами землячества становятся неактуальные в целом для страны, но частотные и показательные для определенной местности слова, которые широко употребляются в узусе и отражают особенности и традиции сложившегося местного быта и коммуникации.

В этом плане весьма любопытен статус слова *айда*<sup>4</sup> на территории Оренбургской области, признанного всеми жителями (независимо от того, используют ли они такое слово в своей речи или нет) визитной карточкой оренбуржца, которой посвящены местные форумы и интернет-ресурсы. Однако данная лексема, судя по данным «Словаря русских народных говоров», представлена почти повсеместно на территории Урала и Сибири, а также на территории Поволжья, Смоленской области, фиксируется на Кубани, а в значении ‘удивление, недоверие’ — в Архангельской области<sup>5</sup>. Более того, слово можно услышать в советских и российских фильмах, включая мультфильмы для детей, однако это не препятствует существованию мифа о его исключительной принадлежности оренбуржцам.

С одной стороны, надо подчеркнуть особое внимание к такого рода словам, рассматриваемым как общее языковое достояние и накрепко связывающим жителей одного региона, независимо от этнической принадлежности. С другой стороны, функционирование данных слов показывает различные пути их адаптации на русской почве и причины их закрепления в качестве знака общезительности контактирующих народов. Как правило, междиалектные адаптационные процессы происходят на базе русского языка, присваивающего на территории Оренбуржья чаще всего заимствования из тюркских языков, ср.: *айда-ка*, *айдак*, *айдашка*<sup>6</sup>, *бижбармачить* (1. Есть бижбармак. 2. Гулять, веселиться), *бийлычные* деньги<sup>7</sup>, *тебенёвка* (зимняя пастьба скота в степи), *тебенёвочная* (лошадь, овца)<sup>8</sup> и др.

Подобные слова, сохраняющиеся на протяжении достаточно длительного времени как особые маркеры сложившейся совместной бытовой

и хозяйственной деятельности соседствующих народов, получают соответствующую форму, словообразовательные возможности и семантически преобразуются на почве русского языка и формируют особую ментальную составляющую жителя определенной территории<sup>9</sup>.

Однако более значительные результаты этнокультурного взаимодействия языков наблюдаются на уровне ономастических систем. Безусловно, и в этом случае, особенно в функционировании официальных онимов, следует признать важнейшую роль русского языка в соответствии с его межнациональной ролью и государственным статусом. Эта важнейшая константа ономастического пространства выразительно отмечена А. К. Матвеевым: «на территории России непрерывно происходят и ранее происходили языковые и этнические скрещения. Именно этому смешению и обновлению обязан русский народ многими своими достойными качествами, поскольку смешение “своего” и “чужого” дает генетический эффект»<sup>10</sup>.

На карте нашей страны особый генетический рисунок представляют прежде всего топонимические системы, которые обладают высокой экстралингвистичностью и «отражают, наряду с географической сущностью объектов, их связь с историей края и в целом историю этноса, народа, социума, их судьбу в пространстве и во времени»<sup>11</sup>.

К сожалению, каждый из регионов страны пережил целый ряд переименований, которые привели к определенной универсализации номинаций ряда географических объектов. В частности, исследование Р. В. Разумова особенностей персональных меморативов в урбанонимии Оренбургской области в сопоставлении с Центральным федеральным округом и учетом коэффициента относительной распространенности урбанонимов показало только «различную частотность тех или иных урбанонимов по сравнению с другими регионами»<sup>12</sup>. Но в большинстве своем населенные пункты и находящиеся внутри них линейные названия продолжают выполнять свою исключительно важную функцию этносоциохронотипа, что обуславливает сохранение системой топонимов определенной местности особого регионального колорита, чаще всего за счет устоявшихся названий ойконимов, крупных и средних гидронимов, иногда неофициальных метаморфоз распространенных топонимов. При этом культурно-исторические аспекты заселения территорий достаточно четко отражаются в языковом коде региона. Так, в результате тесного контактирования тюркских, славянских и финно-угорских языков на территории Оренбуржья прослеживается сохранность некоторых исходных черт их генетических систем, например двусоставные тюркские по происхождению топонимы нередко содержат географические термины, а славянские наименования чаще всего имеют антропонимический характер и др.

С укреплением русского языка в местах компактного проживания мордвы, башкир, татар и казахов и др. народов неофициальные микрогидронимы начинают функционировать также и в русском переводе. Каждый из таких случаев представляет особый интерес при изучении культурно-исторических

и языковых процессов на определенной территории и захватывает широкий круг лингвокраеведческих проблем, которые всегда интересны жителям определенного региона и при условии серьезной лингвистической подготовки учителей-словесников позволяют значительно повысить интерес учащихся к урокам русского языка в научном и прагматическом аспектах.

Другим направлением изучения русского языка как фактора этнокультурного взаимодействия в регионе является феномен смешения антропонимических систем региона. В этом плане Оренбуржье представляет уникальную зону контактирования мусульманской и христианской религий, тюркской и славянской языковых групп, тем более что его приграничное положение способствует осмыслению личного имени как символа национальной идентичности<sup>13</sup>. Следует отметить, что период русскоязычного переименования официальных имен закончился в конце XX в., сменившись демонстративным возрождением «старинных» имен, однако в настоящее время наблюдается определенное равновесие номенклатуры русского, татарского, башкирского, казахского и других именных.

Сохранение специфики официальных реестров антропонимов отражает историко-культурные предпочтения народов и этнокультурное разнообразие региона. Каждый из антропонимиков заслуживает особого внимания, поскольку представляет многослойное культурное явление, включающее исконные ресурсы и культурно-конфессиональные связи народов, особенности их исторического развития, традиций выбора личного имени. Следует отметить, что отсутствие подобных знаний может провоцировать ряд проблем, в том числе и межэтнических отношений, о чем свидетельствует проводимый нами на протяжении более 20 лет своеобразный мониторинг оценки генетического разнообразия имен оренбуржцев студентами и школьниками Оренбургской области. Собранный материал позволяет прогнозировать «слабые места» толерантного отношения к «чужому» имени, которые прежде всего показывают настоятельную необходимость многоаспектного изучения личного имени в школе и вузе.

Следует также отметить, что современные антропонимические системы и отношение к ним складываются в большей степени не от этнических установок, которые в настоящее время нередко представлены в сглаженном виде, а от преемственности поколений, притяжения близких и родных, что, как правило, выражается в двух противоположных тенденциях — смешения и ограничения традиций тюркского, русского и других официальных именных. При этом неофициальный именной, в отличие от официального, испытывает сильнейшее влияние со стороны русской традиции образования деминутивных и пейоративных личных имен (ср.: *Гузелька*, *Гузелёночек*, *Гузелёныш*, *Гузельюшка* и под.). Такое положение свидетельствует о том, что оренбуржцы хорошо знают именные земляков и уважительно их оценивают.

Учитывая тот факт, что антропонимы являются отражением культурно-исторической жизни этносов, следует отметить, что среди них наиболее

контактной является система прозвищ, в которой нередко реализуется креативный потенциал русского языка. При этом в языковой игре может использоваться доступное для оренбуржцев «слияние “своего” и “чужого”», которое, по определению А. К. Матвеева, обусловлено «самими свойствами имени, способного даже при поверхностном контакте преодолевать языковые границы, временные рамки и территориальные рубежи»<sup>14</sup>. В этой связи богатейший ономастический материал заслуживает особого внимания в изучении и преподавании русского языка. Симбиоз социально-исторических и этнокультурных явлений в ономастических системах стимулирует интерес к языковому богатству родного края, корректирует ментальные предпочтения, укрепляет уважительное отношение к языку, традициям и культуре народов, которые, сохраняя разнообразие, живут вместе.

Отношение к языку региона как образовательному и воспитательно-му ресурсу требует системной подготовки учителей, которые смогут ввести соответствующий материал в урочную и неурочную деятельность. Важной стороной такой подготовки должно стать знание комплекса методов и методик, позволяющих собирать, описывать и анализировать материал языкового ландшафта региона. Такая работа может стать неисчерпаемым источником научно-исследовательской работы студентов и учащихся, в полной мере позволяющей им проявить свои творческие способности и приложить их к оригинальному материалу. Такие исследования всегда будут значимыми, поскольку именно региональный аспект языка нуждается в сборе любого частного материала для построения общей лингвистики региона во всем его разнообразии, а также понимания особенностей регионального проявления русского языка в проекции реальной жизни конкретного региона, имеющего свое культурное, этническое, конфессиональное и в определенной степени социально-«профессиональное» своеобразие.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Ломоносов М. В. Полное собрание сочинений Т. 7: Труды по филологии 1739–1758 гг. / ред.: В. В. Виноградов, С. Г. Бархударов, Г. П. Блок. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1952. С. 590.

<sup>2</sup> Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. (второе издание, 1880–1882 гг.). Т. 1. М.: Русский язык, 2000. С. LVI.

<sup>3</sup> Баранникова Л. И. Общее и русское языкознание: избранные работы. М.: КомКнига, 2005. С. 179.

<sup>4</sup> Моисеев Б. А. Оренбургский областной словарь [послесл. Е. Н. Бекасовой]. Оренбург: ООО «Оренбургское книжное издательство имени Г. П. Донковцева», 2019. С. 23.

<sup>5</sup> Словарь русских народных говоров. Вып. 1 (А). М.; Л.: Наука, 1965. С. 221–223.

<sup>6</sup> Моисеев Б. А. Указ. соч. С. 23.

<sup>7</sup> Там же. С. 38.

<sup>8</sup> Там же. С. 443.

<sup>9</sup> Бекасова Е. Н. Peculiarities Of Linguistic Worldview Transformation On The Territory Of Later Settling // The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS.

WUT 2018 IX International Conference «Word, Utterance, Text: Cognitive, Pragmatic and Cultural Aspects». VOLUME XXXIX. WUT 2018. P. 548–553; Якимов П. А. Русские говоры как отражение национальной ментальности. Научно-популярное издание. Оренбург: Издательство «Оренбургская книга», 2017. 157 с.

<sup>10</sup> Матвеев А. К. Апология имени // Вопросы ономастики (Екатеринбург). 2004. № 1. С. 13.

<sup>11</sup> Климова Л. А. Общие проблемы топонимики // Теория и практика ономастических и дериватологических исследований: коллективная монография / науч. ред. В. И. Супрун, С. В. Ильясова. Майкоп: Изд-во «Магарин О. Г.», 2017. С. 115.

<sup>12</sup> Разумов Р. В. Региональные особенности персональных меморативов в урбанизации Оренбургской области // Четвертые Моисеевские чтения: национальные и региональные особенности языка: в 2 ч. Материалы Всероссийской (с международным участием) научной конференции. Оренбург, Оренбургский государственный педагогический университет, 22–24 ноября 2018 г. / сост. и науч. ред. П. А. Якимов. Оренбург: Издательство «Оренбургская книга», 2018. С. 36.

<sup>13</sup> Бекасова Е. Н. Традиции и инновации в современных антропонимических системах (по данным русского и тюркского именников) // Судьбы национальных культур в условиях глобализации: сборник материалов II Международной научной конференции. Челябинск, 4–5 апреля 2013 г. / под ред. В. Г. Будыкиной. Т. 1. Челябинск: Энциклопедия, 2013. С. 56–58.

<sup>14</sup> Матвеев А. К. Указ. соч. С. 13.

**Bekasova, E. N.**

*Orenburg State Pedagogical University*

## **RUSSIAN AS A FACTOR OF ETHNOCULTURAL INTERACTION IN THE REGION**

The historical status of the Russian language in the territory of the Russian Federation, especially during its functioning as a State and international, makes it necessary to study the regional language landscape, which has certain differences at the level of the functional paradigm of the language and onomastic systems in the context of ethnocultural interaction. Analysis of such features in the territory of the Orenburg region shows their importance as an educational and educational resource in school and university.

*Keywords:* Russian language, linguistic landscape, onomastics, dialect, simplicity, regionalism.

**Беляева Ирина Васильевна**

*Ростовский государственный  
экономический университет (РИНХ)*

irinabelyeva23234@mail.ru

**Кулумбегова Людмила Владимировна**

*Юго-Осетинский государственный  
университет имени А. А. Тибилова*

kulumbeglv@yandex.ru

## **ВОЗМОЖЕН ЛИ СЛОВАРЬ КОНФЛИКТОГЕННЫХ ЕДИНИЦ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА?**

Конфликтогенность той или иной единицы формируется в контексте ситуации. На лексическом уровне к конфликтогенам относятся единицы, не отвечающие принципам политкорректности. На лексико-грамматическом — это топонимы и урбанонимы, прежде всего — из арсенала искусственной ономастики. На грамматическом — это неузуальные феминитивы, на морфологическом уровне — формы так называемого множественного гиперболического. Словарь конфликтогенных единиц должен быть социолингвистическим.

*Ключевые слова:* лексикография, коммуникативный конфликт, лингвоюридический конфликт, конфликтогенная языковая единица, разноуровневые единицы языка.

Как известно, антропологические науки стремятся откликнуться на острые вопросы современности и тем самым стать максимально полезными для социума. Междисциплинарная наука нацелена на решение социальных проблем, одна из которых — конфликтная коммуникация. Сегодня это понятие трактуется предельно широко: фактически имеется в виду любое противоборство при наличии противоположных векторов сил, которое получило словесное воплощение.

Поскольку лингвистика пока не предложила надежных способов экспликации конфликтной коммуникации, актуальной задачей является разработка методики прогностического моделирования когнитивных структур конфликтной коммуникации, а также анализ конкретных единиц лексикона и грамматики, способных стать источником лингвоюридического конфликта.

В современной лингвистике исследуется не только успешная коммуникация, но и разного рода деструкции, что обусловлено действенным характером современных гуманитарных наук, которые пытаются воздействовать на

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и МОНРЮО в рамках научного проекта № 21-512-07002

социальные практики (в частности, стремятся окультурить публичное коммуникативное пространство, сделать его гармоничным и бесконфликтным). Современная междисциплинарная наука проявляет пристальный интерес к речевому инвентарю, отражающему процесс реализации когнитивного плана конфликтной коммуникации. В целом достаточно полно описаны такие конститuentы конфликтной коммуникации, как обсценизмы, инвективы, субстандартные единицы разной степени сниженности.

Такие единицы необходимо изучать с применением контекстуального лингвопрагматического анализа, при котором будет учтено не только содержание текста, но также и широкий лингвокультурологический контекст. Сказанное как будто исключает возможность исчисления параметров конфликтной коммуникации на уровне словаря. В самом деле, даже явная инвектива может быть смягчена за счет интонации или паралингвистических средств. Однако если ориентироваться на более или менее постоянный перлокутивный эффект (оскорбительность, конфликтность, особенно в случаях, когда коммуникативный конфликт перерастает в конфликт лингвоюридический), список единиц, дающих такой эффект, может быть составлен. Традиционные объекты анализа в лингвоконфликтологии и юридической лингвистике могут и должны стать самостоятельными лексикографическими сущностями. Вопрос в том, каким образом привести конфликтогенные единицы к «словарному виду».

В многочисленных трудах по лингвоконфликтологии достаточно полно исчислены конфликтогенные единицы. Помимо лексем, которые давно известны и зафиксированы общими толковыми словарями в таком своем качестве (с помощью лексикографических помет типа «бран.», «сниж.», «вульг.», «уничиж.», «оскорб.» и под.), конфликтогенным потенциалом обладают и многие другие разноуровневые единицы.

На лексическом уровне к конфликтогенам следует отнести весь арсенал единиц, не отвечающих современным принципам политкорректности, т. е. слова с признаками эйджизма, расизма или сексизма, которые подробно описаны, например, в трудах по экологической лингвистике, например Л. А. Брусенской и Э. Г. Куликовой<sup>1</sup>.

На лексико-грамматическом уровне это, например, топонимы и урбанонимы, прежде всего — из арсенала искусственной ономастики. О топонимических переименованиях и связанных с этим конфликтах постоянно пишут СМИ, этой проблеме посвящены основательные исследования М. В. Горбаневского, Н. А. Никитина, В. А. Ражиной, З. Велиева и мн. др.; урбанонимы и прагматонимы с конфликтогенным потенциалом исследованы в трудах Т. В. Шмелевой, Т. Б. Радбиля, В. И. Мозгового, Т. П. Соколовой, А. А. Трапезниковой и мн. др.

На грамматическом (словообразовательном) уровне это неузуальные феминитивы, которые образуются не столько для прямой и точной номинации, сколько для выражения пейоративной оценочности (ср.: *Еще летом 1980*

года, среди бесперечь толкущегося у Рыжика народа, мелькали две абитуриентки, почему-то решившие, что они — будущие «рэжиссерки», две крошки из провинции (Т. Москвина «Жизнь советской девушки»)), которые многие исследователи относят к явным пейоративам. Интересно, что даже служебные слова могут выступать в качестве конфликтогенов (на Украине и в Украине; анализ сущности данного коммуникативного конфликта см. в работе И. Б. Лобанова<sup>2</sup>).

Естественно, что конфликтогенность формируется не в изолированном употреблении той или иной единицы, а в контексте ситуации. Так, единицы фондового комизма, которые в словарях помечаются как иронизмы (помета «ирон.»), нельзя безоговорочно отнести к конфликтогенам. Однако, как известно, существуют этические ограничения на использование иронии (они прописаны в пособиях по риторике и культуре речи). Поэтому иронизмы в ритуальной коммуникации (даже в такой, как свадьба) могут оказаться источником коммуникативного конфликта. Даже прямые обсценизмы и инвективы далеко не всегда конфликтогенны: уже много сказано об их позитивных функциях (они выступают в качестве средства канализации агрессии, они выступают в качестве маркеров сокращения межличностной дистанции и т. п.). Это обстоятельство, естественно, затрудняет лексикографирование конфликтогенов, однако вовсе не делает его невозможным. Очевидно, однако, что словарь конфликтогенных единиц может быть только синкретичным, т. е. соединять в себе обширную описательную (объяснительную) часть и собственно словник. Такой словарь по своей природе может быть только социолингвистическим, поскольку содержащаяся в нем лингвокогнитивная информация неотделима от определенного хронотопа и социальных параметров.

В современной отечественной лексикографии, которая в наши дни по многим причинам (не только вследствие внедрения новых коммуникативных технологий) переживает расцвет, приоритет принадлежит «действенным» словарям, которые специально ориентированы на конкретную цель и конкретного пользователя. Именно таким мыслится словарь конфликтогенных единиц современного русского языка.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Брусенская Л. А., Куликова Э. Г. Экологическая лингвистика: Монография. М.: ФЛИНТА: Наука, 2016. 184 с.

<sup>2</sup> Лобанов И. Б. Говорим правильно по-русски: речевой этикет. Ростов н/Д.: Феникс, 2013. 191 с.

**Belyaeva, I. V.**

*Rostov State University of Economics*

**Kulumbegova, L. V.**

*South Ossetian State University named after A. A. Tibilov*



## **IS IT POSSIBLE TO MAKE A DICTIONARY OF CONFLICT-RELATED UNITS OF THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE?**

The conflictogenicity of any unit is formed in the situation context. At the lexical level, conflict units are those that do not meet the political correctness principles. In lexical and grammatical terms, these are toponyms and urbanonyms, first of all units from the arsenal of artificial onomastics. On the grammatical level, these are non-casual feminatives, on the morphological level, they are forms of plural hyperbolic. The dictionary of conflict-related units should be sociolinguistic.

*Keywords:* lexicography, communicative conflict, linguolegal conflict, multi-level language units.

## О ПАРАМЕТРИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИКАХ ИДЕОГРАФИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ

В статье рассматриваются лексикографические параметры, наличие которых характеризует словарь как идеографический. К ним относятся заголовочное слово, синопсис (понятийная классификация), смысловая группа и алфавитный индекс. Особенностью последних трех параметров является их двуфункциональность: будучи композиционными элементами словаря (частью его макроструктуры), они также имеют параметрический характер, выполняя семантизирующие и иные функции.

*Ключевые слова:* идеографический словарь, лексикографический параметр, абсолютный параметр.

Одним из интенсивно развивающихся направлений в современной российской лексикографии, несомненно, можно считать идеографическое. За сравнительно небольшой период времени (последняя четверть XX — начало XXI в.) вышел целый ряд лексикографических произведений, представляющих лексический багаж русского языка в лингво-логическом аспекте, т. е. в объединениях и группах, сформированных на основе лингвистических (семантических) и понятийных характеристик. Первые заметные словарные опыты идеографирования лексических единиц были созданы в русле учебной лексикографии и ориентированы на обучение русскому языку как иностранному или как неродному. Среди них следует отметить ряд тематических словарей, подготовленных в Башкирском государственном университете или при участии его специалистов<sup>1</sup>, идеографический раздел «Лексической основы русского языка»<sup>2</sup> и тематические разделы лексических минимумов русского языка, разработанных в Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина<sup>3</sup>, словарь-справочник по русской фразеологии Р. И. Яранцева<sup>4</sup> и нек. др. Среди словарей неучебного, общефилологического характера весьма заметными стали серия идеографических словарей под ред. Л. Г. Бабенко<sup>5</sup>, «Русский семантический словарь» под ред. Н. Ю. Шведовой<sup>6</sup>, «Идеографический словарь русского языка» О. С. Баранова<sup>7</sup>, «Словарь-тезаурус русской идиоматики» под ред. А. Н. Баранова и О. Д. Добровольского<sup>8</sup>. Возникший на стыке веков пристальный интерес к описанию русской лексики в соответствии с ее смысловым распределением в семантическом пространстве языка имеет, как представляется, несколько причин, зависящих, во-первых, от ситуации, возникшей в сфере изучения и описания языка, а во-вторых, от специфики рассмотрения словарного материала, т. е. от того, что поставлено во главу угла при описании

лексики — сам материал как таковой или материал с точки зрения его восприятия и/или использования адресатом. Иными словами, речь идет о лингвоцентрическом или антропоцентрическом подходах к идеографическому рассмотрению лексических массивов.

Возникший бум в создании именно идеографических словарей кажется довольно логичным: думается, что в русской лексикографии наконец-то создались предпосылки и подходящие условия для создания словарей именно этого типа. Последние несколько десятилетий (как, впрочем, и в нынешнее время, только в несколько ином ключе) ознаменованы пристальным интересом к семантическим аспектам языка, а также исключительно интенсивными исследованиями отдельных сегментов семантических полей, описанием разного рода концептов и т. п. Очевидно, пришло время осмыслить наработки и достижения в этой области, оформив их в лексикографической форме (а она наиболее удобна для фиксации результатов подобных исследований). Более того, лексикография сама по себе, своими методами способна дополнить, усовершенствовать и обобщить то, что было «добыто» в ходе «чистого» исследования, как в отношении практических результатов (состав групп, картина их связей и отношений, наполненность и интенсивность семантических полей и др.), так и в отношении использования теоретических подходов, которые могли бы способствовать, например, формированию синонимов (смысловых сетей) или самих групп лексики. Так, собственно лексикографические проблемы, касающиеся групповой семантизации лексики или представления сочетаемости слов, как собственной (индивидуальной для отдельного слова) или несобственной (общей для группы семантически сходных слов), несомненно могут быть использованы при интерпретации лексических единиц в идеографическом аспекте.

Лексикографическая форма является оптимальной для создания картины лингвистических и смысловых отношений лексических единиц, что подтверждают идеографические словари европейских языков (см. обзор В. В. Морковкина<sup>9</sup>: уже к тому моменту — 1970 г. — таких словарей было довольно много). Российская лексикография пришла к идеографической форме описания только сейчас, когда в российской лингвистике сложились условия (создан теоретический фундамент и накоплен практический опыт) для построения полной семантической картины русской лексики (уже существуют частичные идеографические описания в словарях, упомянутых выше; стоит вопрос о всеобъемлющем описании, см., например, находящиеся в процессе реализации «Большой словарь-тезаурус русского языка»<sup>10</sup> или «Русский тематический словарь» Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина). Не будем также забывать, что алфавитная форма, хотя она и используется в аналогичных словарях (подтипе идеографических), не тот лексикографический инструмент, который способствовал бы созданию адекватной картины связей и отношений лексических единиц в границах определенного смыслового фрагмента — и это еще одна причина, уже исключительно словарная, по которой идеографическому описанию не нашлось подходящей альтернативы.

В фокусе описания идеографического словаря находится семантическое пространство лексики определенного языка или его фрагмент. Это утверждение верно для любого словаря идеографического типа. Как правило, классический идеографический словарь (например, тезаурус П. М. Роже, который даже сейчас учитывают при создании идеографических описаний) — это словарь лексических единиц «на выбор» — для людей пишущих и выступающих. И, пожалуй, значительная часть словарей идеографического типа — из этой категории, что накладывает на них определенный отпечаток, прежде всего в отборе единиц, формирующих смысловые группы: включается то, что, по мнению авторов, действительно необходимо, и исключается ненужное. Таким образом, семантическое пространство, представленное в подобном словаре, подвергается коррекции — определенной редукции и, возможно, искусственной деформации. Предельным выражением подобного подхода являются тематические словари, предоставляющие слова «на выбор» в рамках ограниченного количества тем для осваивающих язык — родной или иностранный. Таким образом, антропоцентрическая направленность словаря, помимо прочего, выражается в корректирующем и/или деформирующем воздействии на формирование словника и его интерпретацию.

Как и словари любых типов, идеографические словари могут быть и лингвоцентрическими — если их главным назначением является представление системной организации лексики на основе лингво-логических взаимосвязей лексических единиц. Эти словари, в отличие от антропоцентрических, стремятся к максимально объективному отражению строения семантической системы и наполнению смысловых групп и, как правило, относятся к словарям тезаурусного типа. Среди русских словарей в эту категорию можно включить, например, «Русский семантический словарь».

Идеографические словари, будучи сходными в своих фундаментальных свойствах, обнаруживают тем не менее и значительные различия (наличие/отсутствие толкований, наличие/отсутствие иллюстративной зоны, наличие/отсутствие грамматических характеристик или степень их полноты, единство словника с точки зрения принадлежности к одной части речи / неоднородность частеречной принадлежности заголовочных единиц и нек. др.). Отметим, что данные различия фактически не обусловлены подтипом словаря — они наблюдаются как в собственно идеографических словарях (тезаурусах), так и в аналогических и тематических. Являются ли эти различия значимыми при квалификации словарей как идеографических, и какими неизменными признаками должен обладать словарь, чтобы быть отнесенным к категории идеографических?

В качестве объективного основания для отнесения того или иного лексикографического произведения к определенному типу представляется возможным привлечь принцип лексикографической параметризации (Ю. Н. Караулов). Распространяя суждение Г. Н. Складневской<sup>11</sup>, высказанное в отношении типологических характеристик толковых словарей, на словари любых типов

(в нашем случае на словари идеографические), предположим, что словарь, чтобы быть типологически охарактеризованным, должен содержать некоторое исчислимое количество «исходных, определяющих и неустрашимых» (назовем их *абсолютными*) лексикографических параметров (для толковых словарей таких параметров четыре: «вокабула, грамматическая характеристика, толкование и примеры употребления»).

Наличие впечатляющего разнообразия параметров (их наличия/отсутствия) в существующих идеографических словарях делает достаточно проблематичным установление *ряда* неустрашимых параметров. Первым в этом ряду, как, наверное, и в любых других типах словарей, стоит заголовочное слово. Безусловным исходным, определяющим и неустрашимым параметром является наличие смысловой (понятийной, тематической) классификации (синописа), в соответствии с которой и членится лексический массив и формируются лексические группы. Хотя, конечно, могут возникнуть возражения относительно того, можно ли квалифицировать синописис как параметр — ведь он является неперменной *композиционной* частью идеографического словаря, без которой словарь распадется на ничем не связанные компоненты. Однако не следует забывать то обстоятельство, что синописис (тематическая сетка, понятийная классификация, схема) помимо композиционной нагрузки выполняет также семантизирующую функцию — каждая из классификационных рубрик и подрубрик представляет ведущий интегральный семантический признак (комплекс интегральных признаков) для отдельных групп, а следовательно для слов, в них входящих (ср.: Растения — деревья — листовенные деревья: *береза, липа, дуб, ива* и т. д.; Животные — млекопитающие — приматы — обезьяны: *орангутан, горилла, шимпанзе* и т. д.; Человек — человек как живое существо — ощущения и восприятия человека — сенсорные системы человека — внешние сенсорные системы (органы чувств) — зрение — цвет: *цвет, цветовой, цветной, окраска, колорит, тон, фон, одноцветный, пестрота, окрасить, пестрить, расцветить* и т. д.). Таким образом, классификационную сетку словаря можно рассматривать как *составной* параметр — организованную совокупность отдельных подпараметров — названий классов, групп и подгрупп, указывающих на интегральные семантические признаки, и одновременно как композиционный элемент.

Еще одним составным параметром, определяющим идеографический словарь, считаем смысловые группы, на которые членится словник в соответствии с заданной синописисом классификацией. С одной стороны, такие группы, как и сам синописис, являются элементом макроструктуры (композиции) словаря, с другой — входящие в эти группы лексические единицы представляют строение соответствующего семантического поля, в совокупности усиливая семантизирующий эффект для каждой из них. Следует отметить, что для аналогического словаря, использующего алфавитный принцип в представлении либо доминантных единиц, либо единиц, формирующих группы, этот параметр является ограниченно функциональным (в том или

ином виде используется формальный признак организации групп или единиц внутри групп), но тем не менее обладающим всеми признаками абсолютного параметра идеографического словаря. Соответственно, каждая группа лексического массива словаря рассматривается как подпараметр.

Последний в ряду абсолютных параметров идеографического словаря — алфавитный индекс (словоуказатель), в который включаются все слова, вошедшие в словарь, с указанием их места в словарном массиве — страницы, номера группы или другой информации, способствующей поиску того или иного заголовочного слова. Данный параметр содержательно отличается от двух названных выше и носит прежде всего композиционно-лексикографический характер: будучи по преимуществу списком заголовочных слов, он по сути обеспечивает еще один вход в словарь, причем более удобный, чем вход через синопсис.

Таким образом, список абсолютных лексикографических параметров идеографического словаря представлен четырьмя позициями: заголовочное слово, синопсис, смысловая группа (смысловые группы) и индекс (второй вход в словарь).

Остальной набор параметров (грамматическая характеристика, толкование, иллюстративная часть, сочетаемостная часть, стилистическая квалификация и пр.) зависит исключительно от конкретных характеристик идеографического словаря: лингвоцентрический vs антропоцентрический, объяснительный vs демонстрирующий, общезнаменательный vs учебный, одноязычный vs двуязычный, для кого предназначен, с какой целью создается и т. д. Каждая из перечисленных или каких-либо иных характеристик словаря предполагает дополнение абсолютных параметров другими, уместными и необходимыми в рамках конкретного идеографического описания.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Саяхова Л. Г., Хасанова Д. М. Тематический словарь русского языка для башкирской средней школы / под ред. Н. С. Дмитриевой. Уфа: Башк. книжн. изд-во, 1976. 144 с.; Саяхова Л. Г., Хасанова Д. М. Учебный тематический словарь русского языка. «Общество». Уфа: Башк. ун-т, 1977. 168 с.; Саяхова Л. Г., Хасанова Д. М., Морковкин В. В. Тематический словарь русского языка. М.: Рус. яз., 2000. 556 с.

<sup>2</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. С. 245–544.

<sup>3</sup> Морковкин В. В., Сафьян Ю. А., Степанова Е. М., Дорофеева И. В. Лексические минимумы современного русского языка / под ред. В. В. Морковкина. М.: Рус. яз., 1985. С. 279–352; Богачева Г. Ф., Луцкая Н. М., Морковкин В. В., Попова З. П. Система лексических минимумов современного русского языка / под ред. В. В. Морковкина. М.: Астрель; АСТ, 2003. С. 599–744.

<sup>4</sup> Яранцев Р. И. Словарь-справочник по русской фразеологии. 2-е изд., стереотип. М.: Рус. яз., 1985. 304 с.

<sup>5</sup> Большой толковый словарь русских существительных: идеографическое описание. Синонимы. Антонимы / под общ. ред. Л. Г. Бабенко. М.: АСТ-Пресс КНИГА,

2005. 864 с.; Большой толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание. Синонимы. Антонимы. Английские эквиваленты / под общ. ред. Л. Г. Бабенко. М.: АСТ-ПРЕСС, 2007. 573 с.; Большой толковый словарь синонимов русской речи: идеографическое описание 2000 синонимических рядов / под общ. ред. Л. Г. Бабенко. М.: АСТ-Пресс, 2008. 753 с.

<sup>6</sup> Русский семантический словарь: в 6 т. / под общ. ред. Н. Ю. Шведовой. М.: Азбуковник, 1998—... (Продолжающееся издание).

<sup>7</sup> Баранов О. С. Идеографический словарь русского языка. М.: ЭТС, 1995. 820 с.

<sup>8</sup> Словарь-тезаурус современной русской идиоматики / под ред. А. Н. Баранова, Д. О. Добровольского. М: Мир энциклопедий Аванта+, 2007. 1134 с.

<sup>9</sup> Морковкин В. В. Идеографические словари. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1970. С. 26—42.

<sup>10</sup> Бабенко Л. Г. Большой словарь-тезаурус русского языка в контексте развития идеографической лексикографии // Проблемы истории, филологии, культуры. 2014. № 3. С. 8—10.

<sup>11</sup> Скляревская Г. Н. Толковый словарь и его место в типологии словарей // Слово и словарь = Vocabulum et vocabularium: сб. научн. статей. Минск: Беларуская навука, 2019. Вып. 16. С. 73.

**Bogacheva, G. F.**

*Pushkin State Russian Language Institute*

## **ON THE PARAMETRIC CHARACTERIZATION OF AN IDEOGRAPHIC DICTIONARY**

The article deals with lexicographic parameters, the presence of which characterizes the dictionary as ideographic. These include the headword, conceptual classification (synopsis), sense group, and alphabetical index. The peculiarity of the last three parameters is their dual functionality: they are compositional elements of the dictionary (part of its macrostructure) and at the same time lexicographic parameters that perform the function of representing semantics.

*Keywords:* ideographic dictionary, lexicographic parameter, absolute parameter.

## О КОНФЛИКТЕ ГРАММАТИКИ И ПРАГМАТИКИ В РУССКОМ УСТНОМ ДИСКУРСЕ («КОНТЕКСТЫ ПРОЩАНИЯ» НА ШКАЛЕ ПЕРЕХОДНОСТИ)

Объектом внимания в статье являются «контексты прощания» как разновидность этикетных формул. Описание проводится с помощью шкалы, включающей 5 зон: «невербальные сигналы» (присутствует только прагматика, без всякого вербального наполнения и всякой грамматики), две «ядерные» зоны, в которых реализуется прямой речевой акт прощания (грамматика соответствует прагматике), и две зоны, где реализуется косвенный речевой акт прощания (грамматика вступает в конфликт с прагматикой).

*Ключевые слова:* повседневная речь, этикетная формула, контекст прощания, речевой этикет, методика шкалирования, речевой корпус, речевой акт.

### 1. Введение

Под речевым этикетом в лингвистике понимают «регулирующие правила речевого поведения, систему национально специфичных стереотипных, устойчивых формул общения, принятых и предписанных обществом для установления контакта собеседников, поддержания и прерывания контакта в избранной тональности»<sup>1</sup>. Например, по правилам этикета, положено здороваться при встрече и прощаться при расставании. Это социально одобряемо, а несоблюдение подобных правил или соблюдение без учета статуса собеседника порицается обществом.

Объектом исследования в настоящей статье являются *этикетные формулы* (ЭФ) русской устной речи, а конкретным предметом анализа стали «контексты прощания» как типичная разновидность ЭФ.

### 2. Методика шкалирования и шкала «контекстов прощания»

О природе единиц речевого этикета Н. И. Формановская пишет так: «В некоторых случаях стереотипность и привычность ситуации и связанной с ней единицы доведены до такой степени, что единица реализуется автоматически, машинально и в определенные моменты общения может замещаться и невербальными сигналами. Например, приветствие и прощание могут

Работа выполнена при финансовой поддержке Санкт-Петербургского государственного университета (проект № 75254082 «Моделирование коммуникативного поведения жителей российского мегаполиса в социально-речевом и прагматическом аспектах с привлечением методов искусственного интеллекта»)



адекватно передаваться рукопожатием, кивком головы, приподниманием шляпы и т. п. Таким образом, единицы речевого этикета сближаются с условными знаками. Но гораздо больше в них свойств, которые делают их подлинными единицами языка»<sup>2</sup>. С учетом подобных наблюдений, этикетные формулы рассматриваются в работе с использованием *методики шкалирования*. В основу такой методики легли, в частности, рассуждения Н. Д. Арутюновой: «В последнее время вновь становится популярной мысль о том, что целесообразно отказаться от “прокрустова ложа” четкой и бескомпромиссной схемы и предпочесть метод количественной оценки, согласно которому *каждое языковое явление должно описываться по месту, занимаемому им на шкале постепенных переходов* (курсив мой. — Н. Б.-Б.)»<sup>3</sup>.

Шкала переходности позволяет наглядно продемонстрировать изменения, происходящие с языковыми и речевыми единицами. Использование понятия *шкалы* и метода *шкалирования* чрезвычайно продуктивно в применении к анализу речевых единиц, в том числе этикетных формул и конкретно «контекстов прощания».

Основным источником материала для настоящего исследования стал корпус русского языка повседневного общения «Один речевой день» (ОРД), созданный в Санкт-Петербургском государственном университете и являющийся одним из наиболее представительных на сегодняшний день ресурсов для анализа русской устной речи<sup>4</sup>.

Русские ЭФ, использующиеся при расставании («контексты прощания»), весьма разнообразны и представлены богатыми синонимическими рядами<sup>5</sup>. Это и дает возможность ранжировать их с использованием методики шкалирования. Можно выделить пять частей (зон) такой шкалы (см. рис.).

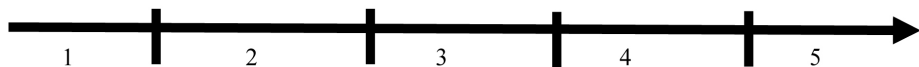


Рис. Шкала «контекстов прощания»

### 2.1. Зона 1: «невербальные сигналы» прощания

Крайнее левое положение на этой шкале (зона 1) занимают условные знаки («невербальные сигналы», по Н. И. Формановской), означающие прощание: кивок головой, взмах рукой, воздушный поцелуй. Здесь перед нами чистая прагматика: нет ни вербального наполнения, ни каких бы то ни было грамматических характеристик. Если рассматривать «контексты прощания» как *речевые акты* (РА), то это еще не речевой акт. Хотя иногда вербальные и невербальные свойства этикета сближаются, и мы получаем контексты (в основном в общении с детьми) типа *помаши дяде до свиданья* или *сделай папе ручкой*.

## 2.2. Зона 2: кодифицированные «контексты прощания» ДО СВИДАНИЯ и ПОКА

В следующей, «ядерной», зоне 2 предложенной шкалы и в целом прагматического поля прощания находятся классические, кодифицированные ЭФ, являющиеся, как правило, результатом грамматикализации<sup>6</sup>: *до свидания* и *пока*:

– *хорошо / хорошо // всё / всего доброго / до свиданья ! всё счастливо / удачи Вам / до свиданья // до свиданья;*  
– *окей / спасибо большое / давай ! \*П ага / звони если что / ага пока / угу*<sup>7</sup>.

По данным анализа 54 «речевых дней» из корпуса ОРД, на долю ЭФ *до свиданья* приходится всего 9,6 % всех «контекстов прощания» в телефонных (опосредованных) разговорах и в 2,5 раза больше (23,4 %) — в нетелефонных<sup>8</sup>. Видно, что эта ЭФ стала результатом грамматикализации падежной формы имени существительного.

ЭФ *пока* «родилась» из союза, также в результате грамматикализации, и имеет вполне сопоставимую частотность как в телефонных, так и в нетелефонных разговорах: 11,8 и 15,2 % соответственно.

В обоих случаях грамматика в этой зоне находится в полном согласии с прагматикой: перед нами прямой РА прощания.

## 2.3. Зона 3: разговорные ЭФ ДАВАЙ/ТЕ, ЛАДНО/ЛАДНЕНЬКО, ВСЁ

В следующей, также «ядерной», зоне 3 шкалы «контекстов прощания» находятся не кодифицированные для КЛЯ, но очень частотные разговорные ЭФ, также являющиеся результатом *грамматикализации*:

– *давай/те* (33,8 и 20,9 %) (телеф./нетелеф.); глагол/частица → междометие (ЭФ):

○ *ага // ну добро // давай / тогда ждём // давай // ждём ждём // хорошо // давай // ага;*

– *ладно/ладненько* (18,9 и 15,8 %) (телеф./нетелеф.); наречие/частица → междометие (ЭФ):

○ *хорошо / ладненько / спасибо / прояснили;*

– *всё* (25,9 и 24,7 %) (телеф./нетелеф.); местоимение → междометие (ЭФ)

+ прагматический маркер финала (*прагматикализация*)<sup>9</sup>):

○ *ладно / всё / пошёл / пока.*

Видно, что и здесь грамматика находится в согласии с прагматикой: перед нами прямой РА прощания.

В качестве нового в зоне 3 можно отметить ЭФ *пока-пока* как самостоятельную цельную единицу, структурный вариант формулы *пока*, характеризующийся *редупликацией*, или «*внутрисловным удвоением*»<sup>10</sup>, ср.:

○ *и очень миленько мы так посидели / пообедали // а! пардон // пардон // ладно // ладно / ладно / пошла есть / я есть хочу // всё / пока-пока;*

○ *ну всё / давай / целую тебя крепко / пока-пока.*

По мнению М. А. Кронгауза, «особая интонация и специфически быстрый темп речи показывают, что здесь мы, скорее, имеем дело с единой редуцированной формулой, используемой, по-видимому, вполне сознательно как калька английского *bye-bye*»<sup>11</sup>.

#### 2.4. Зона 4: «неочевидные» «контексты прощания»

В зоне 4 шкалы «контекстов прощания» можно видеть специфические, или «неочевидные», разговорные формулы, которые тем не менее очень частотны в этой функции и обычно употребляются в связке с другими ЭФ, ср.:

- слова благодарности (*ну спасибо / пока*),
- советы (*ну всё / занимайтесь своими делами / пока*),
- просьбы оставаться на связи (*давай / звони / не пропадай*),
- пожелания собеседнику (*всего доброго; ну удачи / пока; будь здоров; счастливо*).

В этих контекстах прагматика соседствует с остатками грамматики: это либо усечение аналитической формы императива (*давай звони, давай поправляйся*), либо эллипсис формул пожелания (*желаю тебе всего хорошего, желаю удачи*). По выражению И. Н. Пахомовой, здесь перед нами «стилистически сниженные “осколки” синтаксических конструкций», которые «не закреплены за каким-либо поколением или социальным типом говорящих, они лишь показатель фамильярно-дружеских отношений собеседников»<sup>12</sup>. Именно здесь рождается конфликт грамматики и прагматики. В терминах теории речевых актов, это косвенный РА прощания.

В этой зоне в последнее время также обнаружилось кое-что новое, пока мало отмеченное в лингвистической литературе. Так, разряд пожеланий собеседнику пополнился формулой *И вам (тебе) не хворать!* Это не только формула прощания — наблюдения выявили 4 варианта прагматики для этой единицы:

- **Приветствие:** *Здравия желаю / товарищ капитан. Угу. И Вам не хворать* [НКРЯ];
- **Прощание:** *Ну / Бурлакова Фрося / будь здорова. Спасибо. И вам не хворать* [НКРЯ];
- **Тост-пожелание:** *Твое здоровье! — И тебе не хворать... — Оксана пригубила* [НКРЯ];
- **Пожелание:** *А программочка уж закончилась. Пойду вытью стопочку нефти целебной тюменской, да и вам не хворать с «Уралкалием»!* [НКРЯ].

Возможно и совсем не этикетное употребление этой формулы. Это 5-й вариант прагматики: ответ на грубую реплику — «угрозу социальному лицу»<sup>13</sup> или «словесный “укол”»<sup>14</sup>, ср.: *Видеть тебя не могу! / А не пошёл бы ты на ... — И вам не хворать!*<sup>15</sup>

Здесь наблюдается некоторая путаница в отношениях грамматики и прагматики.

### 2.5. Зона 5: сигналы окончания разговора

В крайней правой точке шкалы (зона 5) обнаруживаются единицы, лишь вовлеченные в «контекст прощания», в результате чего они начинают работать как сигналы окончания разговора:

– обозначение совершаемых или планируемых действий: *ну я пошел / пока; целую / пока;*

– обозначение принятых решений: *больше Вас не задерживаю;*

– сообщение о каком-то событии, которое требует завершения контакта: *ну ладно / у меня тут вторая линия.*

Грамматика здесь окончательно вступает в конфликт с прагматикой, но, в терминах теории речевых актов, это также косвенный РА прощания.

### 3. Заключение

Анализ «контекстов прощания», во всех их стилистических разновидностях, важен не только в аспектах *коллоквиалистики* и *лингводидактики* (особенно в иностранной аудитории), но в таких прикладных аспектах лингвистики, как практика перевода и автоматическая обработка речи.

ЭФ связаны с контекстом разговора, с взаимоотношениями собеседников. При этом в телефонном и непосредственном общении частотны разные ЭФ. Порой ЭФ выстраиваются в протяженные «контексты прощания».

Частотность ЭФ из «ядерной» зоны 2 (*до свидания* и *пока*) ниже, чем ожидалось и чем ЭФ из разговорной зоны 3 (*давай/те, ладно/ладненько, всё*).

Соотношение грамматики и прагматики в ЭФ зависит от их места (зоны) на шкале «контекстов прощания».

### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Формановская Н. И.* Русский речевой этикет. Лингвистический и методологический аспекты. Изд. 5. М.: ЛЕНАНД, 2015. 160 с. С. 9.

<sup>2</sup> Там же. С. 24.

<sup>3</sup> *Арутюнова Н. Д.* О критерии выделения аналитических форм // Аналитические конструкции в языках различных типов / В.М. Жирмунский, О.П. Суник (ред.). М., Л.: Наука, 1965. С. 89–93. С. 89.

<sup>4</sup> См. его сайт: <https://ord.spbu.ru>; см. о подробнее о корпусе ОРД: Русский язык повседневного общения: особенности функционирования в разных социальных группах. Коллективная монография / отв. ред. Н. В. Богданова-Бегларян. СПб.: ЛАЙКА, 2016. 244 с.; *Bogdanova-Beglarian N., Sherstinova T., Blinova O., Martynenko G.* An Exploratory Study on Sociolinguistic Variation of Spoken Russian // *SPECOM 2016. Lecture Notes in Artificial Intelligence*, vol. 9811, 2016. P. 100-107; *Bogdanova-Beglarian N., Sherstinova T., Blinova O., Baeva E., Martynenko G., Ryko A.* Sociolinguistic Extension of the ORD Corpus of Russian Everyday Speech // *SPECOM 2016. Lecture Notes in Artificial Intelligence*, vol. 9811, 2016. P. 659-666; *Богданова-Бегларян Н. В., Блинова О. В., Мартыненко Г. Я., Шерстинова Т. Ю.* Корпус русского языка повседневного общения «Один речевой день»: текущее состояние и перспективы // Труды Ин-та русского языка им. В. В. Виноградова. Вып. 21. Национальный корпус русского языка: ис-

следования и разработки / гл. ред. А. М. Молдован; отв. ред. выпуска В. А. Плунгян. М.: ИРЯ РАН, 2019. С. 100-109.

<sup>5</sup> См.: *Александрова З. Е.* Словарь синонимов русского языка: практический справочник. 11-е изд. М.: Русский язык, 2001. 568 с. С. 111; Словарь русских синонимов. URL: <http://pr-cy.ru/synonyms/> 2021 (дата обращения: 05.05.2021); Электронный словарь синонимов. URL: <https://sinonim.org/> (дата обращения: 05.05.2021).

<sup>6</sup> Под *грамматикализацией* традиционно понимается процесс формирования грамматических показателей, который затрагивает как морфемы, так и целые конструкции (*Lehmann C.* Thoughts on Grammaticalization. Revised and expanded version. 2<sup>nd</sup> ed. München: LINCOM Europa, 1995. 230 p. P. 11). В процессе грамматикализации языковое явление становится грамматическим или более грамматичным (*Ibid.* P. 27), а иногда в результате просто рождается новая грамматическая единица, что происходит и в случае формирования этикетных формул.

<sup>7</sup> Знак \*П в расшифровках ОРД означает хезитационную паузу. О других особенностях орфографического представления материала ОРД см.: Русский язык... 2016. С. 242–243.

<sup>8</sup> *Ермолова О. Б., Богданова-Бегларян Н. В.* Языковое оформление прощания в современной разговорной речи (на материале звукового корпуса «Один речевой день») // Коммуникативные исследования. 2019. Т. 6, № 2. С. 307–331. Все цифры далее даются по этой работе.

<sup>9</sup> В результате процесса *прагматикализации* единицы утрачивают свое исходное лексическое и/или грамматическое значение и приобретают прагматическое, т. е. выполняют в дискурсе лишь определенные функции: маркируют границы реплик (*значит, ну вот, всё*) или ввод чужой речи (*такой/ая/ие, типа (того что), грит/грю/грят* и под.), вербализуют колебания (хезитацию) говорящего (*это самое, как его (её, их, там)*), его рефлексии по поводу сказанного либо готовящегося к произнесению (*или как там? или как сказать? или что?*) или самокоррекцию (*это, это самое*), выражают метакоммуникацию (*знаешь, понимаешь, да, (я) не знаю, что ещё?*) и т. п. (см., например: Прагматические маркеры русской повседневной речи: словарь-монография / сост., отв. ред. и автор предисловия Н. В. Богданова-Бегларян. СПб.: Нестор-История, 2021. В печати).

<sup>10</sup> *Крючкова О. Ю.* Вопросы лингвистической трактовки лексической редупликации в русском языке // Русский язык в научном освещении. 2004. № 8. С. 63–83. С. 13.

<sup>11</sup> *Кронгауз М. А.* Новое в речевом этикете // Русский язык, 2001. № 3. [Электронный ресурс]. URL: <http://rus.1september.ru/urok> (дата обращения: 20.04.2021).

<sup>12</sup> *Пахомова И. Н.* Учебное исследование на занятиях культуры речи по теме «Новое в речевом этикете при употреблении формул прощания» // Среднее профессиональное образование. 2008. № 1. С. 64–65. С 65.

<sup>13</sup> *Brown P., Levinson S. C.* Politeness: Some Universals in Language Usage. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. 345 p.

<sup>14</sup> Ср.: «Важной частью коммуникации является налаживание контакта: приветствия, прощания, поздравления, соболезнования, разнообразные словесные “поглаживания” и “уколы”» (*Норман Б. Ю.* Языковые категории в сознании и творчестве русского поэта. Trierer Studien zur Slavistik / Herausgegeben von A. Bierich, G. Ressel und H. Stahl. Band 7. Berlin: Peter Lang, 2020. 158 s. S. 35).

<sup>15</sup> См. подробнее: *Богданова-Бегларян Н. В.* *И Вам не хворать!* — о новых этикетных формулах современной русской речи // Вестник Бурятского гос. ун-та. Филология. 2020. № 3 С. 3-11.

**Bogdanova-Beglarian, N. V.**

*Saint-Petersburg State University*

**ON THE CONFLICT OF GRAMMAR AND PRAGMATICS IN RUSSIAN ORAL DISCOURSE (“CONTEXTS OF FAREWELL” ON THE SCALE OF TRANSITION)**

The object of attention in the article is “farewell contexts” as a kind of etiquette formulas. The description is carried out using a scale that includes 5 zones: “non-verbal signals” (there is only pragmatics, without any verbal content and any grammar), two “core” zones in which the direct speech act of farewell is realized (grammar corresponds to pragmatics), and two zones, where the indirect speech act of farewell is realized (grammar comes into conflict with pragmatics).

*Keywords:* everyday speech, etiquette formula, context of farewell, speech etiquette, scaling technique, speech corpus, speech act.

## ТЕОРИЯ ПАРАДИГМЫ ФОНЕМЫ В ЕЕ ОТНОШЕНИИ К ДИНАМИКЕ НАУЧНОЙ МЫСЛИ МФШ (К 100-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ К. В. ГОРШКОВОЙ)

Статья посвящена анализу основных постулатов теории К. В. Горшковой о парадигматическом, т. е. иерархическом, строении фонемы как единственной единицы фонологического уровня языковой системы. Данная теория рассматривается как новый этап развития научной мысли МФШ: она преодолевает противоречия предшествующего этапа описания фонетики, связанного с выделением нескольких фонологических единиц.

*Ключевые слова:* Московская фонологическая школа, парадигма фонемы, внутреннее устройство фонем, функция фонемы в словоформе.

В 1980-е гг. К. В. Горшкова<sup>1</sup> смогла по-иному взглянуть на суть открытий, сделанных Р. И. Аванесовым в 1956 г.<sup>2</sup> Объясняя мысли своего учителя и делая их более доступными для понимания, Клавдия Васильевна формулирует, по сути говоря, новую законченную теорию, которая теперь неразрывно связывается с ее именем и реализована в ряде важных работ — в учебниках<sup>3</sup> и статьях<sup>4</sup>.

Ключевой тезис фонемной теории К. В. Горшковой связан с представлением о фонеме как о сложной единице, которая состоит из особых подъединиц. Последние находятся в системных отношениях, предполагающих определенное старшинство или подчиненность по отношению друг к другу. Иными словами, фонема рассматривается как иерархически упорядоченная совокупность членов, т. е. как парадигма со слабыми и сильными (или главными и неглавными) элементами.

Опираясь на мысль о структурированном характере фонемы, К. В. Горшкова предлагает свою интерпретацию учения Р. И. Аванесова 1956 г., видя в так называемых фонемных рядах не особые единицы инвентаря, а готовые формулы парадигм для каждой из фонем, существующих в языке.

Предпринятый К. В. Горшковой шаг в осмыслении теоретического материала значим для концепции Московской фонологической школы и составил ее новую веху. Процедура идентификации фонемы в морфеме — незабываемая истина для «московского» подхода, равно как и описание фонемы как функционального тождества звуков, объединенных отношениями позиционной мены в морфеме. Однако обозначенный тезис вовсе не означает абсолютной тождественности решений, предлагаемых различными учеными: концепции МФШ свойственны свои этапы развития теоретической мысли.

Так, появление работ, в которых описывается связь фонемы не только с морфемой (что для МФШ является базовой установкой анализа), но и со словоформой, существенно меняет модель научного поиска. В рамках МФШ появляются исследования, ориентированные на выделение не одной, а нескольких фонологических единиц, относящихся либо к уровню морфемы, либо к уровню словоформы.

Плюралистический подход к описанию фонетической системы реализован в учении Р. И. Аванесова о сильной/слабой фонеме и фонемном ряде<sup>5</sup>, в трудах М. В. Панова о синтагмо-фонеме, субфонеме и парадигмо-фонеме<sup>6</sup>, с одной стороны, и о дифференциаторе и фонеме-идентификаторе<sup>7</sup> — с другой, в работах Н. К. Пироговой о фонеме1, фонеме2 и просодеме<sup>8</sup>. Во всех перечисленных теориях выделение нескольких фонологических единиц задано особенностями их функционирования либо в синтагматике (уровень словоформы), либо в парадигматике (уровень морфемы).

Подобное решение позволяет детально описать различные произносительные факты, но как бы сразу, изначально делит фонетику на две области, самостоятельность которых поддерживается наличием своих фонологических единиц. Понять и адекватно описать характер связи между ними оказывается сложно. В этом, пожалуй, и заключалась причина критических замечаний П. С. Кузнецова<sup>9</sup>, А. А. Реформатского<sup>10</sup>, М. В. Панова<sup>11</sup> об отрицательных сторонах подобного подхода. Р. И. Аванесов, первым реализовавший плюралистическое описание русской фонетики, немедленно столкнулся с критикой. Каждый ученый выдвигал свой перечень тезисов, с которыми был не согласен. Собранные воедино, спорные положения определяются следующим списком: 1) плюрализм; 2) неоправданное сближение с другими фонологическими школами; 3) противоречие в учении о сильных/слабых фонемах: если в состав фонем не входят слабые, то они не фонемы; 4) описание понятия кратчайшей звуковой единицы, данное без ссылки на уровень признаков; 5) введение понятия «фонемный ряд»: если совокупность позиционно взаимоисключенных элементов оценивается как ряд, значит, теряется понимание их как единства; 6) не вполне выясненный характер отношений между фонемой в новом понимании и фонемным рядом.

К. В. Горшкова в своей теории сумеет преодолеть минусы плюралистического подхода, сохранив все позитивные стороны подобного исследования: она не просто вернется к ортодоксальному монистическому взгляду на фонему, а сможет увязать синтагматику и парадигматику воедино, показав, как осуществляется не только идентификация фонемы в морфеме, но и ее функционирование, заданное рамками не морфемы, а уже словоформы. Подобный подход к языку был подготовлен предшествующим этапом развития теоретической мысли, но, чтобы шаг был сделан и учение сложилось в стройную систему убедительных и понятных в своей простоте постулатов, требовалось многое — и талант ученого, и новый метаязык науки, сложившийся к 80-м гг., и проработанность парадигматического взгляда на единицы более высоких



уровней языковой системы. Последний фактор чрезвычайно важен, т. к. фонетическая система, «оставаясь несемантизированной, получает основания входить в структуру языка именно благодаря своей структуре, идентичной структурам значимых единиц — прежде всего морфологической»<sup>12</sup>.

Динамика научной мысли является спиральной по своей сути: на новом витке в движении к познанию мы пользуемся той терминологией, которая позволяет рассуждать в понятной для всех специалистов форме, и опираемся на знания, накопленные раньше. Когда-то спорное становится ясным на более высоком витке в силу отсутствия терминологических проблем или готовности осмыслить факты в соответствии со ставшим привычным алгоритмом. Именно так случилось с фонемной теорией Р. И. Аванесова 1956 г., к переосмыслению которой спустя почти 30 лет обратилась его бывшая ученица, ставшая к тому времени профессором МГУ и заведующей кафедрой русского языка. Пытаясь сослаться на мысли ученого и представить их в редакции, ориентированной на современный метаязык, К. В. Горшкова формулирует новую теорию, монистическую по своей сути, но суммирующую достижения МФШ предшествующих десятилетий, — теорию парадигматического строения фонемы.

По мнению К. В. Горшковой, изобретенные Р. И. Аванесовым термины не очень точно характеризуют сущность открытого им феномена. «Нотный ряд» — это ряд нот, «звуковой ряд» — это ряд звуков, с «фонемным рядом» все не так: это не ряд фонем, а определенная совокупность элементов, присущих одной фонеме. Иными словами, «фонемный ряд» — это парадигма фонемы; сильными же и слабыми в учении Р. И. Аванесова названы, по сути, не сами фонемы, а члены их парадигм.

Хотя выражения «парадигмо-фонема» и «парадигма фонемы» похожи, это совпадение внешнее и мнимое. У М. В. Панова<sup>13</sup> «парадигмо-фонема» существует только вместе с «синтагмо-фонемой» — речь идет о двух типах фонологических единиц. В теории К. В. Горшковой термин «парадигма» применяется для описания структурной организации фонемы, которая признается единственной фонологической единицей.

Фонема определяется и проверяется в рамках морфемы, функционирует же она в словоформе, и особенности этого функционирования обуславливают набор членов в ее парадигме. Члены парадигмы образуют иерархически упорядоченную систему, т. к. имеют разную различительную способность и делятся на сильный и слабые. Возглавляет парадигму единица, которая отвечает за сигнификативно сильные позиции и обладает полным набором ДП. Каждый из слабых членов появляется в позиции нейтрализации и характеризуется усеченным набором ДП. Члены парадигмы фонемы взаимоисключают друг друга: они связаны отношениями фонетического чередования и в одной позиции оказаться не могут. «Парадигма фонемы — это иерархически организованная система единиц, связанных отношением позиционной мены в пределах морфемы, заменяющих друг друга в различных позициях и не

способных противопоставляться друг другу в тождественных позициях» — таково итоговое определение, данное К. В. Горшковой<sup>14</sup>

Например, фонема <з> имеет парадигму <з>: з // з1 // с2 // с3. Четыре ее члена отражают различные возможности функционирования фонемы <з> в составе словоформы: моро/з/ы (абсолютно сильная позиция), моро/з1/ный (неразличение по твердости-мягкости), моро/с2/ (неразличение по глухости-звонкости), по моро/с3/цу (неразличение по твердости-мягкости и глухости-звонкости). Сильный и слабые члены парадигмы занимают подчиненное по отношению к <з> положение и характеризуются иным уровнем абстракции. Фонема во всех четырех примерах одна и та же — <з>.

Парадигма фонемы представляет собой не набор звуков, а совокупность идеальных единиц<sup>15</sup>. Любой элемент парадигмы фонемы, как и сама фонема, является абстракцией, а не конкретным звуком. При этом член парадигмы фонемы способен реализоваться непохожими звуками. Такое случается, если в разных позициях фиксируется одна модель нейтрализации. Например, слабый член /α/ из парадигмы фонемы <a> отражает ситуацию нейтрализации <a>, <o>, <э> и может реализоваться звуками: [Λ] — дарить, [и<sup>3</sup>] — маляра, [ъ] — даровать, [ь] — мясника, если говорить об особенностях произношения, описанных Р. И. Аванесовым и К. В. Горшковой.

Конкретный набор членов, которые войдут в парадигму фонемы, зависит от количества моделей нейтрализации, существующих в языке для гласных и для согласных. Анализируя каждую конкретную позицию, следует учитывать поведение не только неразличающихся фонем, но и остальных, получающих самостоятельную реализацию. Рассматривается именно модель нейтрализации, учитывающая поведение всех фонем в искомой позиции. Так, продолжая обсуждать приведенный пример, следует оговорить не только факт неразличения <a>, <o>, <э> и слабость члена /α/, но и ослабленную различительную силу членов, отвечающих за поведение <i> и <y>. Обсуждаемая модель нейтрализации описывается формулой <y ≠ i ≠ (э = o = a)>, которая показывает, что в данном случае речь идет о противопоставлении трех членов, а не пяти.

Нейтрализуясь друг с другом и сокращая тем самым количество возможных оппозиций, фонемы ослабляют не только свою различительную способность, но и способность остальных фонем. Все они (и нейтрализующиеся, и нет) будут в такой позиции представлены слабыми членами парадигм.

Сильный член в парадигме фонемы один, он имеет равный фонеме набор ДП и занимает в парадигме фонемы заглавное положение. Такие члены отвечают за ситуации максимального фонеморазличения, когда фонема противопоставлена всем остальным, которые, в свою очередь, не нейтрализуются друг с другом. Гласные бывают в такой ситуации лишь под ударением; согласные — находясь перед гласными.

Алгоритм описания парадигматического строения всех фонем инвентаря сводится к ряду задач. Прежде всего следует выявить все актуальные

нейтрализационные модели, отражающие функционирование фонем в словоформе, и записать их в знаках фонем, а затем продублировать запись, но уже в символах сильных/слабых членов. Затем можно вычислить формулу парадигмы каждой фонемы, связав воедино сильный член и все слабые, отвечающие за различные нейтрализационные ситуации, в которые попадает конкретная фонема в словоформе.

В рамках данной статьи сложно проанализировать сами формулы парадигм для каждой фонемы, которые использует К. В. Горшкова (вслед за Р. И. Аванесовым). Подобная работа требует расшифровки каждого символа, подкрепленной ссылкой на конкретные примеры. При этом говорить надо о системе фонем в целом, а не о какой-то одной в качестве примера, т. к. формулы парадигм зависят от поведения не только рассматриваемой единицы, но и всех остальных. Это задача на десятки страниц текста.

Разрабатывая основы своей теории, К. В. Горшкова пользуется символами, предложенными Р. И. Аванесовым и вошедшими в фонетический обиход благодаря так называемой словофонематической транскрипции. Цифровые индексы, подчеркивания и греческие буквы схематично обозначают ту или иную ситуацию нейтрализации: / $\alpha$ / соответствует случаям, когда три гласные фонемы нейтрализованы  $\langle (\text{э} = \text{o} = \text{a}) \rangle$ , /с3/ — когда четыре согласные фонемы нейтрализованы  $\langle (\text{з} = \text{з}' = \text{с} = \text{с}') \rangle$  и т. д. Символы требуют расшифровки, что усложняет восприятие материала, но их легче печатать, нежели «дубли» с нейтрализованными фонемами. Хотелось бы придумать какую-то более простую форму записи для слабых членов парадигм, но этого пока не сделано.

Формулы парадигм фонем характеризуются изменчивостью, которая определяется особенностями произношения. Описываемые К. В. Горшковой схемы фонемных парадигм базируются на орфоэпических особенностях экающей нормы, которые отражены в работах Р. И. Аванесова. В 90-е гг. учениками К. В. Горшковой были описаны формулы парадигматического строения гласных<sup>16</sup> и согласных<sup>17</sup> фонем, отражающие актуальную для конца века систему произношения. Разумеется, данное направление работы может и должно быть продолжено в современных исследованиях.

Теория парадигмы фонемы характеризуется методологической универсальностью, поскольку может оценить любые новые черты произношения с точки зрения их системной значимости. Незаметные на первый взгляд, те или иные изменения могут оказаться очень важными: так, например, утрату фонемы  $\langle \text{ы} \rangle$  в древнерусском языке можно констатировать лишь при функциональном анализе материала (фонемы  $\langle \text{ы} \rangle$  нет, а звук [ы] существует по сей день).

Вероятно, на новом витке развития научной мысли в учении МФШ появится другая фонологическая теория, которая будет обладать большей интерпретационной способностью, нежели теория К. В. Горшковой. Пока ее нет, и единственным минусом, связанным с теорией парадигмы фонемы,

остается определенная библиографическая недоступность и неизвестность источников, в которых она излагается. Возможно, текст данной статьи, адресованный участникам конгресса РОПРЯЛ и всем интересующимся русским языкознанием, несколько смягчит указанную проблему.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Горшкова К. В. О фонеме в языке и речи // *Slavia orientalis*. Warszawa, 1980. DXXIX. № 1/2. С. 79–83.

<sup>2</sup> Аванесов Р. И. Фонетика современного русского литературного языка. М., 1956. 240 с.

<sup>3</sup> Горшкова К. В., Мустейкус К. В., Тихонов А. Н. Современный русский язык. Часть I. Учебник для студентов педагогических институтов Литвы. Вильнюс, 1985. 459 с.; Горшкова К. В., Хабургаев Г. А. Историческая грамматика русского языка. М., 1981. 359 с.; Горшкова К. В., Хабургаев Г. А. Историческая грамматика русского языка. 2-е изд. М., 1997. 383 с.

<sup>4</sup> Горшкова К. В. Заметки о фонологии в контексте современной научной парадигмы // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. 1996. № 2. С. 66–76; Горшкова К. В. О развитии фонологических идей // Язык: система и подсистемы: К 70-летию М. В. Панова. М., 1990. С. 13–21; Горшкова К. В. Типы научно-лингвистических транскрипций как отражение развития теоретических идей МФШ // Фортунатовский сборник. Материалы научной конференции, посвященной 100-летию Московской лингвистической школы: 1987–1997 гг. М., 2000. С. 8–13.

<sup>5</sup> Аванесов Р. И. Фонетика современного русского литературного языка. М., 1956. 240 с.

<sup>6</sup> Панов М. В. Русская фонетика. М., 1967. 438 с.

<sup>7</sup> Панов М. В. Фонетика // Современный русский язык / под ред. В. А. Белошапковой. М., 1981.

<sup>8</sup> Пирогова Н. К. К вопросу о стратификации звуковых единиц современного русского языка // Фонология и просодия слова. М., 1984.

<sup>9</sup> Кузнецов П. С. Об основных положениях фонологии // Вопросы языкознания. 1959. № 2.

<sup>10</sup> Реформатский А. А. Из истории отечественной фонологии: Очерк. Хрестоматия. М., 1970.

<sup>11</sup> Панов М. В. Русская фонетика. М., 1967. 438 с.

<sup>12</sup> Горшкова К. В. Типы научно-лингвистических транскрипций как отражение развития теоретических идей МФШ. С. 12.

<sup>13</sup> Панов М. В. Русская фонетика. М., 1967. 438 с.

<sup>14</sup> Горшкова К. В. О фонеме в языке и речи // *Slavia orientalis*. Warszawa, 1980. DXXIX. № 1/2. С. 80–81.

<sup>15</sup> Там же. С. 81.

<sup>16</sup> Большичева Е. М. Структурная характеристика русских гласных фонем и закономерности их позиционного варьирования: дис. ... канд. филол. наук. М., 1992.

<sup>17</sup> Бархударова Е. Л. Русский консонантизм: типологический и структурный анализ. М., 1999. 160 с.

**Bolycheva, E. M.**

*Lomonosov Moscow State University*

**THE PHONEME PARADIGM THEORY AND THE DYNAMICS OF THE  
PHILOLOGICAL IDEAS OF THE MOSCOW PHONOLOGICAL SCHOOL  
(TO THE CENTENARY OF K. V. GORSHKOVA' BIRTH)**

The article is devoted to the analysis of the main postulates of the theory of K. V. Gorshkova about the paradigmatic, i.e. hierarchical, structure of the phoneme as the only unit of the phonological level of the language system. This theory is considered as a new stage in the development of scientific thought of the Moscow Phonological School: it overcomes the contradictions of the previous stage of the description of phonetics, associated with the search for several phonological units.

*Keywords:* Moscow phonological school; phoneme paradigm; phoneme internal structure; phoneme function in word form.

## ТИПЫ КОНФЛИКТОГЕННЫХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ЗНАКОВ

Помимо собственно инвектив и обсценизмов, источниками конфликта могут стать пейоративно окрашенные единицы различных уровней языка, в том числе и минимальная значимая единица — морфема. Много оснований для лингвоюридических конфликтов существует в сфере искусственной ономастики. Ориентация на толерантное языковое поведение и принципы политкорректности могут предотвратить возникновение конфликтов.

*Ключевые слова:* лингвоюридический конфликт, норма, грамматика, пейоратив, экспертиза.

Помимо собственно инвектив и обсценизмов, источниками конфликта могут стать пейоративно окрашенные единицы различных уровней языка, в том числе и минимальная значимая единица — морфема. Хорошо известны пейоративные суффиксы собирательных имен, которые, помимо значения собственно *собираемости*, совокупности как неделимого целого, передают отрицательную экспрессию, пейоративную оценочность. Это, прежде всего, суффикс *-j*: *офицерье* и под. О. Манделъштам ввел в обиход окказионализм *людье*, и это слово, с его отрицательной прагматикой, однозначно понимается и оценивается, тем более в антитетичной конструкции: *Были мы люди, а стали людье*.

Отрицательная прагматика, свойственная суффиксу *-j*, может быть явной и сильной, а может быть и менее заметной. Ср. фрагмент текста писателя Сергей Шаргунова, который посвящен столетию Федора Абрамова:

*В судьбе его — двадцатый век страны, где слились чудовищные трагедии и необыкновенные взлеты простонародья* (газета «Завтра», 2020, № 9).

Считаем, что слово *простонародье* с прагматичным суффиксом *-j* не вполне уместно в этом контексте. Гораздо более приемлемым считаем здесь слово *народ*.

Другой однозначный пейоратив — суффикс *-щин*: *ахматовщина, пильняковщина, чуковщина* и под. Такие наименования были в ходу, когда творчество поименованных авторов рассматривалось как вредное для советского государства.

Интересно, что отчетливая прагматика пейоративности может присутствовать не только у аффиксов существительных с их яркой номинативной

функцией, но и у глаголов и их производных; ср. *сказать* — *сказануть*, *приехали* — *понаехали* — *понаехавшие*.

Лексические единицы с отрицательной прагматикой

Источником конфликта могут стать так называемые прагмемы — слова, обладающие пейоративной прагматикой. Ясно, что в рядах *глава* — *главарь*, *соратник* — *соучастник* — *подельник*, *помощник* — *пособник* — *приспешник*, *суд* — *судилище*, *политик* — *политикан* вторые и третьи номинации пейоративны и могут служить источником конфликта. Но нередко пейоративность ощущается менее отчетливо. Так, из вариантов *уверенность в себе* и *самоуверенность* второй — неяркий пейоратив, в то время как первый — безусловный мелиоратив, и они могут непреднамеренно смешиваться. Так, в работе И. В. Беляевой<sup>1</sup> проанализирован случай неуместного использования именно второго варианта в ситуации, когда требовалась единица с положительной коннотацией.

Лексико-грамматические разряды (они́мы)

Можно утверждать, что особым конфликтогенным потенциалом обладают и отдельные лексико-грамматические разряды имен существительных. Это, прежде всего, собирательные существительные, само существование которых во многом определяется их прагматическими характеристиками (не будь их, собирательные имена совпали бы по своим языковым функциям с обычными формами множественного числа). Но собирательные имена способны передавать различные прагматические значения. Они выражают идею большого количества, особой значимости (интеллектуальная оценка) и пейоративность<sup>2</sup>. Другой разряд конфликтогенных единиц — это они́мы всех подвидов, а именно: антропонимы, топонимы и знаки искусственной ономастики. Имена собственные (они́мы) справедливо называют «знаками вдвойне»: это знак знака, код кода, потому что в этом случае чрезвычайно важна отсылочная информация.

Антропонимы конфликтогенны в силу того, что являются номинациями, а значит и характеристиками человека. Обращение только по имени (что распространяется все шире благодаря практикам телевизионных ток-шоу) или по имени-отчеству, выбор полного или сокращенного имени, предпочтение суффиксального производного от имени, обращение только по фамилии — все это может послужить источником конфликта. Ср. применяемые некоторыми СМИ пейоративы типа *Мишка Шведкой* и под. Думаем, что аргументированная полемика не нуждается в таких оскорбительных наименованиях, у нее есть иные средства убеждения.

Конфликты, в основе которых лежит использование топонимов, прежде всего — названий городов и улиц, обострились в постперестроечный период в связи с массовыми переименованиями в случае так называемых меморативных топонимов и топонимов, связанных с большевистской символикой. В свое время Тверь превратилась в Калинин, а Вятка — в Киров. Были и неудачные попытки. Так, попытка переименовать Невский проспект в проспект

25 Октября оказалась неудачной, а сам город надолго стал Ленинградом. Сегодня многие исторические наименования восстановлены. Ср., однако, неудавшуюся попытку (в 2009 г.) переименования города Краснодара в Екатеринодар, которая была предпринята по инициативе тогдашнего губернатора А. Н. Ткачева и против которой дружно выступили жители города. Они вполне обоснованно решили, что переименование потребует больших затрат, что совершенно необоснованно, и вообще новое название не решит многочисленных социальных проблем. Очевидно, только взвешенная позиция, учитывающая историю и традиции, учет настроений и пожеланий самих жителей могут предотвратить конфликты. Недавнее переименование столицы Казахстана Астаны в Нурсултан вызвало в СМИ каскад шуток (Минск переименоуют в Александрию, но Москве ничто не угрожает, потому что в России уже есть город Владимир, и под. См.: Собеседник, 2019, № 11; Экспресс-газета, 2019, № 12). Надо думать, что России в ближайшее время не угрожают подобные переименования.

Еще больше оснований для лингвоюридических конфликтов существует в сфере искусственной ономастики. Наименования кафе типа «Ёшкин Кот», «Забей», «Жиртрест», салонов красоты типа «Лысый стриж», «Баба Яга», магазинов «Ё Бельё», «Бельёмое», «Пиво от Коляна» и под. не могут не оскорблять эстетических чувств людей. Мода на намеренное игровое нарушение системной нормы, прежде всего — орфографической, отразилась в таких названиях, как «Авиню», «Красавчег», «Шкап», «Фудболки». Именно поэтому актуальной стала нейминговая экспертиза, которую целесообразно проводить не тогда, когда конфликт правообладателя и реципиентов реально возник, но еще на стадии официальной регистрации нейма.

Другая проблема — это ксенофилия, которая захватила и эту область и нередко вызывает отрицательные оценки. Латиница, активно используемая в искусственной ономастике, графогибридизация (смешение кириллического и латинского алфавитов в неймах — торговых наименованиях, маркировках, брендах) — все это нередко становится источником конфликта между имядателями (собственниками имени) и реципиентами. Недавно в очередной раз встал вопрос о необходимости нового закона о русском языке как государственном.

Таким образом, значимые единицы языка различных уровней (морфемы и лексемы) могут стать основой не просто лингвистического, но лингвоюридического конфликта. Однако ориентация на толерантное языковое поведение и принципы политкорректности могут предотвратить возникновение конфликтов. Расширение сферы лингвоэкологичного функционирования языковых единиц различных уровней может и должно осуществиться благодаря совместным усилиям специалистов в области юридической лингвистики и лингвоконфликтологии.



## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Беляева И. В.* Прагматическое содержание языковых единиц // Русский язык в школе. 2010. № 6. С. 32–37. С. 34.

<sup>2</sup> *Беляева И. В.* Феномен речевой манипуляции: лингвоюридические аспекты: Монография. Ростов н/Д.: Издательство СКАГС, 2009. 379 с.

**Brusenskaya, L. A.**

*Rostov State University of Economics*

## TYPES OF CONFLICTOGENIC LINGUISTIC SIGNS

In addition to the actual invectives and obscenisms, pejorative units of various levels of the language can be the sources of conflict, including the least significant unit — morpheme. There are many reasons for linguistic and legal conflicts in the field of artificial onomastics. Focusing on tolerant language behaviour and the principles of political correctness can prevent conflicts.

*Keywords:* linguistic and legal conflict, language norm, grammar, pejorative.

## ЛИНГВОТЕОЛОГИЯ: МЕЖПРЕДМЕТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЯЗЫКА И БОГОСЛОВИЯ

В статье обосновывается появление лингвотеологии как нового направления межпредметного взаимодействия языкознания и богословия. Лингвотеология рассматривается как субдисциплина теологии, объектом которой являются канонические тексты, их переводы и толкования. Исследовательским материалом лингвотеологии являются религиозные тексты и проблемы, связанные с используемыми в них языковыми фактами, также цели и задачи, решаемыми богословами в разнообразной деятельности.

*Ключевые слова:* лингвотеология, религия и язык, межпредметное взаимодействие, методы исследования.

Термин *лингвотеология*<sup>1</sup> был образован нами по аналогии с термином *лингвокультурология* в трактовке В. В. Воробьева, который изучал прикладные аспекты взаимодействия языка, культуры и личности<sup>2</sup>. Появление нового термина обусловлено необходимостью четко сформулировать научный подход к изучению проблемы «религия и язык» с позиции богословия.

Начало активного изучения проблемы «язык и религия» в России относится к рубежу XX–XXI вв. и в значительной степени связано с изучением религиозной лексики, религиозного стиля и религиозного дискурса. Лингвистам важно описать способы и средства вербализации религиозной языковой картины мира. С другой стороны, богословы тоже изучают проблему языка и религии, но в этом случае важно взаимодействие Бога, религии, языка и человека. На первое место выходит понимание религиозных догматов, их интерпретация и толкование с помощью лингвистических средств. А это уже новая научная парадигма со своими методами, задачами, единицами описания. Аккумулировать изучение этих и других вопросов, помочь с выработкой методов исследования призвана лингвотеология как «субдисциплина теологии, объектом которой являются канонические богословские тексты, их переводы, толкования, написание новых богослужебных текстов (агиография, гимнография, проповеди). Исследовательским материалом лингвотеологии являются религиозные тексты и проблемы, связанные с используемыми в них речевыми фактами, также цели и задачи, решаемыми теологами в их богослужебной, миссионерской, переводческой и научной деятельности»<sup>3</sup>. Наши размышления подтверждаются словами ректора Общецерковной аспирантуры и докторантуры митрополита Волоколамского Илариона (Алфеева), ко-

торый считает, что «изучать религиозные феномены с теологической точки зрения, значит изучать их в обширном контексте религиозной традиции <...> Соединение в рамках теологии личного опыта и теологических компетенций с научной методологией исследования дает эффект, который невозможен при внешнем, отстраненном подходе к религии. Если, например, религиовед изучает религиозные практики методом стороннего наблюдения, то он должен прилагать специальное усилие, чтобы смоделировать религиозное сознание, тогда как теолог уже включен в религиозные практики и является носителем религиозного сознания. Впрочем, это касается не только религиоведения, которое нацелено на изучение религии. Не менее важно, что теологические компетенции и теологические взгляды на изучаемые явления и процессы полезны, а иногда необходимы, специалистам в других науках, в поле зрения которых находятся человек, природа или общество»<sup>4</sup>. Полезны теологические знания и лингвистам, которые, изучая религиозный дискурс, религиозную лексику, не всегда учитывают особенности религиозного сознания. В результате получаем описание концепта «жизнь» без религиозного компонента, важному для русской ментальности понятию ‘жизни вечной’ места не находится.

Признание новых научных дисциплин связано с их институализацией. Так было с социологией, культурологией, лингвокультурологией и т. д. Обретение статуса самостоятельной научной дисциплины напрямую связано с методологией исследования. Междисциплинарные науки в определенных соотношениях комбинируют методы и приемы исследования разных наук, что приводит в результате к появлению новой научной парадигмы.

Признанию лингвотеологии как самостоятельной научной области способствует понимание тех задач, которые ставятся при изучении религиозных текстов и коммуникации. Например, одна из основополагающих богословских дисциплин библиистика невозможна без использования междисциплинарного подхода, поскольку для изучения текстов Священного Писания необходимо знание древних языков, основ общего и сравнительного языкознания, текстологии, переводоведения, семиотики, семантики, лексикологии, синтаксиса и т. д. Другая богословская дисциплина — патрология — изучает древние богословские тексты и творения Учителей Церкви. Без знания основных лингвистических и литературоведческих методов исследование творчества богословов древности не представляется компетентным.

На наш взгляд, перед лингвотеологией стоят следующие задачи. Во-первых, «разработать теоретическую модель описания когнитивной и речевой деятельности религиозной языковой личности»<sup>5</sup>. Во-вторых, изучить влияние религии на язык. Ф. И. Буслаев первым в отечественном языкознании избрал такой вектор изучения языка. Идеи, заложенные в его магистерской диссертации «О влиянии христианства на славянский язык», вышедшей в 1848 г. и переизданной в 2011 г., практически не получили должного продолжения<sup>6</sup>. В-третьих, необходимо разработать лингвотеологическую теорию

слова<sup>7</sup>. В-четвертых, проанализировать методы исследования, которые применяют богословы в своих научных работах. О трех задачах лингвотеологии мы подробно писали в своих предыдущих работах<sup>8</sup>, а проблеме лингвотеологических методов исследования посвящена данная статья.

Материалом исследования послужили диссертации, защищенные в Общецерковной аспирантуре и докторантуре имени святых Кирилла и Мефодия, организации, которая является высшим учебным заведением Русской православной церкви и осуществляет подготовку «высококвалифицированных кадров для Русской Православной Церкви (ученых, педагогов, церковных управленцев и дипломатов). Особое внимание уделяется изучению иностранных языков и овладению методологией научно-богословского исследования»<sup>9</sup>. Также были использованы труды и сборники статей, изданные в других религиозных учебных заведениях.

Первой проанализируем диссертацию на соискание ученой степени кандидата богословия иерея Алексея Сорокина «Ботаническая лексика Ветхого Завета: теоретические и практические аспекты идентификации библейских фитонимов»<sup>10</sup>, вторая глава которой «Идентификация растений Библии при переводе Священного Писания» является одновременно лингвистической, исторической, культурологической и ботанической. Автор проводит сравнительный анализ переводов фитонимов в различных переводах Ветхого Завета (в церковнославянском тексте, в Синодальном русском переводе, в древнегреческой Септуагинте, в латинском тексте Вульгаты, в Библии короля Иакова на английском языке и в немецком переводе Лютера)<sup>11</sup>. Автор диссертации формулирует научную проблему в вопросительной форме: как поставить перевод библейских фитонимов на научную основу? И делает вывод: «Для решения выявленных проблем, в первую очередь, необходима разработка единого методологического подхода перевода древнееврейских фитонимов на русский язык. Подобный подход должен базироваться на результатах разносторонних научных исследований значения каждого фитонима, а также учитывать особенности мировосприятия предполагаемой читательской аудитории. В таком случае ключевым этапом в работе переводчика и исследователя древней ботанической лексики становится идентификация растений, упоминаемых в древних текстах»<sup>12</sup>. Автор предлагает пять основных стратегий перевода фитонимов: прямой перевод, обобщающий перевод, перевод-трактовка, подбор аналога, транслитерация/транскрипция. Итак, доказана эффективность научного метода идентификации растений при переводе Библии. Перспективность данного метода может быть проверена при переводе Библии на разные современные языки. Важно, что автор осознает междисциплинарность своего исследования, указывая, что библейский фитоним является элементом языка, имеет свою этимологию, с одной стороны, а с другой стороны, является предметной областью ботаники, естественнонаучной дисциплины. Результаты такого междисциплинарного исследования помогут воссоздавать «Райские сады» на территориях монастырей. Нам важ-

но авторское признание, что «библейская фитонимика может быть исследуема с применением лингвистических, филологических и текстологических методов. Таким образом, в настоящей работе реализован комплексный междисциплинарный подход к изучению библейской фитонимики, а результаты исследования позволяют решать конкретные церковно-практические задачи, относящиеся к области теологии»<sup>13</sup>.

Приведем в качестве еще одного примера диссертацию иерея Михаила Самкова «Современная теория Библейского перевода: целеполагание, герменевтика, методология», в которой также интегрируются собственно лингвистические и богословские методы, что позволяет автору достичь поставленной цели «изучить влияние функции перевода и герменевтических предпосылок аудитории на методологию создания переводного текста, а также показать перспективы использования функционалистского подхода в области библейского перевода»<sup>14</sup>. Данная диссертация посвящена переводу Библии на современный белорусский язык.

Важной иллюстрацией наших рассуждений является статья С. Н. Горбунова «От значения подлежащего к содержанию контекста: опыт дискурсивного анализа»<sup>15</sup>, в которой автор обращается к синтагматике евангельского стиха, чтобы продемонстрировать, что некоторые экзегетические методики имеют лакуны в анализе грамматики этого евангельского стиха. С. Н. Горбунов пишет: «Чтобы экзегетика не превратилась в “интерпретацию и фантазию”, необходимо четко представлять связь полученного экзегетического содержания и языковых фактов»<sup>16</sup>. Для нас важным является утверждение, что, во-первых, в основе целого ряда экзегетических проблем лежат лингвистические проблемы, чтобы решить первые, надо сначала устранить вторые. Во-вторых, богословский ученый полагает, что «выявление смысла библейского текста чаще всего связано с лексическим и морфологическим уровнем языка»<sup>17</sup>.

В заключение отметим интересный вывод А. Десницкого, который пишет о том, что некоторые библеисты усваивают новые направления лингвистики и игнорируют то, что устарело. «Так, когнитивное и культурологическое направления стремительно входят в основной объем экзегетических методик, оставляя на втором плане устаревший структурализм»<sup>18</sup>.

Как видим, теология и лингвистика тесно переплетаются, образуя новую предметную область исследования. Мы понимаем дискуссионность некоторых определений, необходимость дальнейшего тщательного изучения проблемы, осмысление возможных подходов и т. д. Но в одном уверены: лингвотеология — это новая научная парадигма, статус которой определяется описанием взаимосвязи религии — языка — сознания — личности. Задача, которая стоит перед исследователями данной парадигмы, состоит в выработке собственной методологии и методов, определении объекта, предмета и единиц изучения.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Бугаева И. В.* Лингвотеология как новое направление лингвистических исследований // Научное наследие Б. Н. Головина в свете актуальных проблем современного языкознания (к 100-летию со дня рождения Б. Н. Головина): Сб. статей / под ред. Л. Н. Рацбургской. Н. Новгород: ДЕКОМ, 2016. С. 87–92.

<sup>2</sup> *Воробьев В. В.* Лингвокультурология 30 лет спустя: есть ли теоретические достижения в описании взаимодействия языка — культуры — личности и каковы прикладные перспективы в обучении иностранным языкам? // Русский язык в пространстве мировой культуры: Материалы XIII конгресса МАПРЯЛ / ред. кол.: Л. А. Вербицкая и др. В 15 т. Т. 6. СПб.: МАПРЯЛ, 2015. С. 110–116.

<sup>3</sup> *Бугаева И. В.* Указ. соч. С. 88.

<sup>4</sup> *Иларион (Алфеев), митр. Волоколамский.* Теология в гуманитарном образовательном пространстве: становление отрасли // Теология и образование. 2018. № 1. С. 21.

<sup>5</sup> *Бугаева И. В.* Указ. соч. С. 88.

<sup>6</sup> *Буслав Ф. И.* О влиянии христианства на славянский язык. М.: Университетская типография, 1848. 213 с.; 2-е изд. М., 2011.

<sup>7</sup> *Бугаева И. В.* Указ. соч. С. 88.

<sup>8</sup> *Бугаева И. В.* О лингвистическом статусе языка православных верующих // Вестник Волгоградского гос. университета. Сер. 2. Языкознание. 2 (8). 2008. С. 12–17; *Бугаева И. В.* Теолингвистика: теология+лингвистика? // Язык и метод: Русский язык в лингвистических исследованиях XXI века, т. 2: Лингвистический анализ на грани методологического срыва / ред. Д. Шумска, К. Озга. Краков: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2015. С. 293–300; *Бугаева И. В.* Лингвотеология как новая междисциплинарная наука изучения языка и религии // Первый Международный конгресс православных ученых и первая конференция православных ученых в Сербии «Православие и наука». Белград, Сербия. Воронеж: Истоки, 2017. С. 44–46; *Бугаева И. В.* Особенности описания религиозных концептов // Хрестоматия теолингвистики. Т. 2: Сб. статей / под ред. А. К. Гадомского. Ульяновск: ООО «Мастер Студия», 2019. С. 176–188.

<sup>9</sup> URL: <http://www.doctorantura.ru/ru/o-nas/obshchaya-informatsiya>.

<sup>10</sup> *Сорокин А., иерей.* Ботаническая лексика Ветхого Завета: теоретические и практические аспекты идентификации библейских фитонимов: дис. ... кандидата богословия. М., 2015. 185 с.

<sup>11</sup> Там же. С. 39–81.

<sup>12</sup> Там же. С. 81.

<sup>13</sup> Там же. С. 11.

<sup>14</sup> *Самков М., иерей.* Современная теория Библийского перевода: целепологание, герменевтика, методология: дис. ... кандидата богословия. М., 2015. С. 6.

<sup>15</sup> *Горбунов С. Н.* От значения подлежащего к содержанию контекста: из опыта дискурсивного анализа Мф.6:22 // Труды Нижегородской Духовной Семинарии. Вып. 17. 2019. С. 7–21.

<sup>16</sup> Там же. С. 7.

<sup>17</sup> Там же. С. 8.

<sup>18</sup> *Десницкий А.* Введение в библейскую экзегетику. М.: Изд-во ПСТГУ, 2011. С. 236.

**Bugaeva, I. V.**

*Russian State Agrarian University*

## **LINGUISTICS: INTERSUBJECT INTERACTION OF LANGUAGE AND THEOLOGY**

The article substantiates the appearance of linguotheology as a new area of intersubject interaction of linguistics and theology. Linguistics is regarded as a subdiscipline of theology, the object of which is canonical texts, their translations and interpretations. The research material of linguotheology is religious texts and problems associated with the linguistic facts used in them, as well as the goals and tasks solved by theologians in a variety of activities.

*Keywords:* linguistics, religion and language, intersubject interaction, research methods.

## НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ НОМИНАЦИИ В МЕДИАТЕКСТАХ НА ПОЛИТИЧЕСКИЕ ТЕМЫ

Для обозначения производителя действия — лица (президента, премьер-министра) или абстрактных понятий (руководство, власти) в политических медиатекстах на тему международных отношений используют синонимы, отличающиеся лексически и синтаксически и позволяющие избежать тавтологии. Структурные, семантические и грамматические различия между ними могут быть препятствием в адекватном восприятии медиатекста, что обуславливает необходимость разработки заданий и упражнений на восприятие и продуцирование.

*Ключевые слова:* СМИ, политические тексты, тавтология, производитель действия, метонимия, олицетворение, синонимия лексическая и синтаксическая.

В текстах СМИ на политические темы (ПТ СМИ) часто возникает необходимость обозначить производителя действия, человека (*президент, премьер-министр, глава, руководитель* и др.) либо абстрактные, обобщенные понятия и номинации (*правительство, руководство, власть (власти)*).

При описании межгосударственных отношений появляется необходимость многократного именованя их сторон, в связи с чем возникает тавтология. Поскольку публицистические тексты (в отличие от научных или официально-деловых) не предполагают ее наличия, перед автором стоит задача поиска синонимичных способов выражения.

Этот традиционный способ ухода от тавтологии — синонимическая замена, при этом часто создаются синонимические ряды, различающиеся лексически и структурно, синтаксически.

Так, для обозначения производителя действия в текстах данного типа обычно используются следующие способы выражения:

- 1) прямая номинация — *польское правительство, руководство Белоруссии, власти США*;
- 2) метонимия модели «название государства — правительство государства» — *Польша требует, вступить за Польшу, Китай не согласен, Германия не встанет на защиту*;
- 3) метонимия модели «название столицы государства — правительство, власти, руководство данного государства, расположенное в этой столице» — *Москва и Берлин не будут церемониться; Варшава вспоминает, думает; Москва игнорирует, Польша всегда отличалась «особым характером», выступает*



*с жесткой критикой; США отказываются, Москва позвонила в Пекин, Вашингтон забыл;*

4) метонимия модели «название резиденции властей, руководства государства — правительство, власти, руководство данного государства, расположенное в ней») — *Кремль, Белый дом, Букингемский дворец, Елисейский дворец, Эскориал;*

5) неопределенно-личная конструкция с обстоятельствами в форме предложного падежа, являющимися обстоятельствами лишь формально, грамматически, а фактически обозначает производителя действия, выполняя роль подлежащего, — *в Варшаве начали понимать, в Польше стали жаловаться;*

6) наименования национальностей во множественном числе: *поляки, болгары, датчане, чехи, украинцы, китайцы, американцы*, при этом есть опасность двоякого толкования, а следовательно, и нарушения адекватности восприятия информации (не всегда понятно, имеется ли в виду сам народ, чехи или болгары, либо руководство страны);

7) перифрастические наименования: *Туманный Альбион, Альпийская республика, Страна утренней свежести, Страна восходящего солнца*, однако данный тип номинации обозначает, скорее, само государство, нежели правительство, власти, руководство;

8) субстантивированные прилагательные (женский род — от слова «страна»): *Незалежная, Поднебесная*; подобный тип номинации есть в названиях *Златоглавая, Белокаменная*, унаследовавших женский род от названия *Москва*.

Публицистические тексты на политическую тематику используют подобные номинации весьма широко, причем это может происходить буквально в одном предложении и, перемежаясь, идет на протяжении всего текста, посвященного данной теме. В качестве примера можно привести (в сокращенном виде) несколько типичных в этом отношении отрывков из интернет-публикаций (Закон и порядок, 2019 г.), в которых оставлены лишь предикативные конструкции, доказывающие особое использование данных номинаций, многоточия в скобках обозначают купюры, при этом сами отрывки представляют собой целостные в смысловом отношении высказывания:

1. Германия = Берлин = немцы; Дания = Копенгаген = датчане = королевство = власти страны: *Нападки США <...> бьют мимо цели <...> ярая противница проекта Дания решила больше не выступать <...> Королевство сняло политические возражения. Сейчас власти страны обсуждают <...> страна, которая <...> Это, конечно же, США. Штаты продолжают выдумывать <...> Вашингтон пытается убедить <...> Россия не раз говорила <...> Штаты продолжают нападать <...> Вашингтон хочет продовать.*

2. Россия = Москва = Кремль: *прощать Москве все «грехи» <...> с Кремлем необходимо действовать «особым образом». <...> Кремль вряд ли раскаивается в своих поступках, не отступит назад и не сможет быть честным, предсказуемым партнером <...> Москва все же найдет в себе силы пойти на ощутимые и реальные уступки <...> расколоть крепкий орешек Москвы <...> Россия все равно незримо присутствует в альянсе «большой семерки».*

3. Германия = Берлин = в ФРГ = немцы; Дания = Копенгаген = датчане: *Немцы расставили приоритеты: в ФРГ призвали наказать Данию. Берлину следует отправить к месту прокладки трубопровода авианесущий крейсер <...> Данию нужно сурово наказать <...> инсинуации Копенгагена, намеренно затягивающего <...> Берлин и Москва пытаются <...> образумить Данию <...> вычеркнул Данию из уравнения. <...> Берлин себя <...> ведет слишком скромно. Германии стоит вспомнить <...> и действовать соответственно — нагнуть Данию, и послать крейсер <...> пусть датчане попробуют хоть пикнуть. <...> Копенгаген продолжит артачиться <...> немцам придется вспоминать <...> Берлин же ведет себя просто неподобающе, позволяя какой-то Дании ставить под угрозу жизненно важный проект. <...> немцы требовали быстрой и жесткой реакции на помехи датчан, осыпая Копенгаген проклятиями и жалуясь.*

4. Россия = РФ = Москва; Германия = Берлин; Польша = в Польше = Варшава = в Варшаве = в восточноевропейской стране = польское правительство; США = Штаты = Вашингтон = Белый дом: *РФ сближается с Берлином. Польша всегда отличалась «особым характером» <...> пыталась доказать <...> выступает с жесткой критикой в адрес Москвы. <...> США, по сути, отказываются быть защитником <...> Вашингтон забыл <...> Белый дом только предъявляет <...> Евросоюз становится все более своевольным, позволяя себе чуть больше, <...> без оглядки на Белый дом, он строит. <...> Москва вообще игнорирует любые угрозы Вашингтона.*

В Варшаве начали понимать <...> Москва и Берлин больше не будут церемониться <...> вступиться за Польшу <...> Германия и Россия «дают».

В восточноевропейской стране все чаще стали говорить <...> в Польше не хотят вспоминать, <...> договоры Германия <...> заключала и с Великобританией. США <...> торговали с нацистской Германией <...> в Польше стали жаловаться. Причем не только на Россию, но и на ФРГ <...> посол РФ заставляет Варшаву не опровергать <...> Берлин стал себе позволять <...> Польша требует от Германии <...> Польша стала бояться <...> Варшава почему-то вспоминает <...>, думая, что Москва и Берлин захотят, <...>. Польское правительство допускает большую ошибку <...> Россия не станет терпеть <...> Варшава будет вести себя враждебно, то получит адекватный ответ <...>. Германия при этом на защиту восточноевропейской страны не встанет. Более того на все требования Варшавы в рамках ЕС Берлин будет реагировать все жестче <...> Напоминание Варшаве о границе <...> провоцировать Россию или вести себя нагло по отношению к Германии <...> Польша стала это понимать.

Нередки случаи такой синонимии в пределах одной фразы, порой весьма короткой, например: *Такие ошибки Анкары пока Турции прощались.*

В данные ряды могут быть включены имена первых лиц государства: *Лукашенко, Меркель, Макрон, Трамп, Ким Чен Ын, Эрдоган.* Категория одушевленности здесь весьма условна, хотя речь может идти как о реальном человеке (*Обама сказал, выступил*), так и о руководстве, властях страны в обобщенном

значении. Стороны политических отношений представлены в подобных текстах как люди, прием олицетворения (прозопопеи) помогают ярче показать политическую конфронтацию, аналогия с человеческим конфликтом помогает осознать связи и взаимоотношения политические. При этом появилась угроза новой двусмысленности — наименование столицы, омонимичное имени собственному (хотя в ином написании — *Нур-Султан*), что может привести к неадекватному восприятию информации, содержащейся в тексте.

Таким образом, при переносном наименовании отмечается синонимия самих номинаций: *Германия = Берлин = Меркель = немцы, Дания = Королевство = Копенгаген = датчане; Евросоюз = Брюссель, Польша = Варшава = поляки, Россия = Москва = Кремль = Путин (русские или россияне как член синонимического ряда не огмечены); США = Вашингтон = Белый дом = Трамп = американцы, Турция = Анкара = Эрдоган = турки; Франция = Париж = Елисейский дворец = Макрон = французы.* Такие ряды могут включать большое количество единиц: *США не согласны = Штаты не согласны = Америка не согласна = в Америке не согласны = Белый дом не согласен = в Белом доме не согласны = Вашингтон не согласен = в Вашингтоне не согласны = Трамп не согласен = американцы не согласны.* В данном случае также может возникнуть опасность семантической двойственности: неясно, кто имеется в виду — обычные граждане или руководство страны?

Члены синонимического ряда имеют значительные грамматические отличия, во-первых, подлежащие получают необычную сочетаемость: сказуемые выражены глаголами, обозначающие действия подлежащих — одушевленных имен существительных (*вспоминать, вставить на защиту, вступить за, высказываться, выступать, думать, жалеть, жаловаться, забывать, игнорировать, надеяться, отказываться, позволять себе, понимать, прислушиваться, сожалеть, требовать*). Во-вторых, это несовпадающие характеристики грамматического рода, что создает трудности при написании ПТ с использованием данных номинаций. Так, например, в одном тексте видим: *...противница проекта Дания решила больше не выступать против его реализации. Королевство сняло политические возражения. Сейчас власти страны обсуждают разрешение прокладки труб* (сказуемые в соседних предложениях относятся к одному и тому же производителю действия, но грамматически неоднородны: в одном случае подлежащее выражено существительным женского рода (*Дания*), в другом — среднего (*Королевство*), в третьем — множественного числа (*власти*), хотя во всех случаях подразумевается и обозначается один и тот же объект).

Синтаксическая роль исследуемых номинаций также различна: формально они выступают в роли подлежащего либо обстоятельства места.

Прием прозопопеи (наделение неодушевленных объектов человеческими качествами и эмоциями) на протяжении одного текста встречается многократно: *Штаты продолжают выдумывать небылицы <...> Вашингтон пытается убедить Европу. <...> Штаты продолжают нападать <...> Вашингтон хочет*

*продавать <...> Немцы расставили приоритеты: в ФРГ призвали наказать Данию <...> Берлину следует отправить <...> Данию нужно сурово наказать <...> Копенгаген, намеренно затягивающий <...> Берлин и Москва пытаются мирно и дипломатично образумить Данию, <...> Берлин себя в этой ситуации ведет слишком скромно. Германии стоит вспомнить <...> нагнуть Данию, <...> пусть датчане попробуют хоть пикнуть. <...> Копенгаген продолжит артачиться <...> Берлин ведет себя неподобающе, позволяя какой-то Дании <...> немцы требовали быстрой и жесткой реакции на помехи датчан, осыпая Копенгаген проклятиями и жалуясь.*

При помощи использования элементов из синонимических рядов данного типа создается возможность придания тексту дополнительных стилистических оттенков — стилистического снижения, иронии, издевки.

Подобные тексты сложны для восприятия читателя, не готового к такой изощренной синонимии и не имеющего специальных комментариев и рекомендаций, что необходимо учитывать при работе с медиатекстами в студенческой аудитории.

Экспрессивность номинаций данного типа, необходимая и потому неизбежная в политическом дискурсе, может быть не всегда очевидной, особенно при наличии тонких нюансов, она не воспринимается, не улавливается неподготовленным читателем, и все это также не способствует пониманию их студентами, в первую очередь иностранными.

При обучении будущих журналистов чтению ПТ СМИ необходимо учитывать описанное выше и создавать специальные задания на восприятие и воспроизведение подобной информации, в частности, учить их:

- 1) лексической работе с опорой на словари разных типов;
- 2) анализу текстов на политические темы;
- 3) синонимической взаимозамене элементов из описанных выше рядов;
- 4) адекватному пониманию ПТ СМИ и восприятию информации, в них заключенной;
- 5) предупреждению ошибок при построении словосочетаний и предложений на политические темы;
- 6) пересказу статей на политические темы и самостоятельному написанию собственных текстов на политические темы с активным использованием данных единиц.

В ряде случаев может быть необходим историко-культурный комментарий по поводу топонимических изменений, продиктованных временем и политикой: *Белоруссия — Беларусь, Молдавия — Молдова, Нидерланды — Голландия.*

## **ПРИМЕЧАНИЯ**

<sup>1</sup> Демьянков В. З. Интерпретация политического дискурса в СМИ // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования / отв. ред.: д. ф. н. проф. М. Н. Володина: Учеб. пособие. М.: Изд-во МГУ, 2003. URL: <http://evartist.narod.ru/text12/01.htm> (дата обращения: 14.05.2020).

**Vakulova, E. N.**

*The North-West Institute of Management of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration*

## **SOME FEATURES OF THE NOMINATION IN MEDIA TEXTS ON POLITICAL TOPICS**

To denote the producer of an action, a person (President, Prime Minister, Minister, head, leader, etc.), or abstract, generalized concepts and nominations (government, leadership, power (authorities). in political media texts, when it comes to international relations, they create specific synonymous series that differ lexically and syntactically and allow avoiding tautology. Structural, semantic and grammatical differences between members of such series can be an obstacle in the adequate perception of the media text, which makes it necessary to develop tasks and exercises for reception and production.

*Keywords:* media, political texts, tautology, producer of action, metonymy, personification, prosopopeia, lexical and syntactic synonymy.

**Вепрева Ирина Трофимовна**

*Уральский федеральный университет*

[irina\\_vepreva@mail.ru](mailto:irina_vepreva@mail.ru)

**Савенков Александр Дмитриевич**

*Уральский федеральный университет*

[alexandersemen@yandex.ru](mailto:alexandersemen@yandex.ru)

## **ЯЗЫКОВАЯ ИГРА НА ЭРГОНИМИЧЕСКОМ ПОЛЕ ЕКАТЕРИНБУРГА**

В докладе анализируются эргонимы Екатеринбурга, образованные с нарушением словообразовательных норм и лексической сочетаемости. Проведена типология окказиональных единиц. Выделены эргонимы с окказиональной морфемной структурой, окказиональные номинации, эргонимы-словосочетания с окказиональной сочетаемостью.

*Ключевые слова:* окказионализм, эргоним, лексическая сочетаемость, словообразовательный потенциал.

Исследование эргонимов всегда связано с изучением динамических процессов, происходящих в современном русском языке. Сегодняшний эргономический ландшафт города Екатеринбурга, как и других российских городов, поражает творческим подходом номинатора к изобретению имени, см. комплексный анализ эргонимов Владивостока<sup>1</sup>, Уфы<sup>2</sup>, Архангельска<sup>3</sup>, Казани<sup>4</sup>, Тюмени<sup>5</sup>, Новосибирска<sup>6</sup> и др.

Свежесть номинациям придают разные языковые техники. Проанализированный ниже материал демонстрирует разнообразие случаев языковой игры, отход от строгости в номинативной деятельности создателей городских вывесок, раскрепощенность современной языковой личности, что характерно для сегодняшней лингвокультурной ситуации в России.

В основе создания окказиональных эргонимов, воздействующих на языковое сознание горожанина, лежат техники на основе возможностей словообразовательной системы и законов лексической сочетаемости. На основе анализа ряда конкретных номинативных единиц выделим следующие классификационные типы эргонимов.

### **1. Эргонимы с окказиональной морфемной структурой**

*ХочуПури* (ресторан грузинской кухни) — в основе номинации словообразовательная игра с лексемой *хачапури*, названием грузинской лепешки с начинкой. Немотивированная единица разбивается на окказиональное словосочетание *Хочу Пури*. Несмотря на слитное написание, эргоним осоз-

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект 18-012-00382А

нается как словосочетание за счет прописной буквы второго компонента *Пури*, представляющего собой окказиональную единицу, форма которой отсылает нас к узуальному слову *хачапури*. Орфографической и морфологической модификации подвергается первая часть слова: *хочу* (форма первого лица единственного числа глагола *хотеть*) заменяет первую часть лексемы *хача(пури)*.

*In 100gram* (кафе) — яркий пример комбинированного графического эргонима, основанного на обыгрывании нечленимой в русском языке лексемы *Инстаграм* — приложения для обмена фотографиями и видеозаписями с элементами социальной сети. Эргоним, по сути, представляет собой ребус, включающий англицизмы *In, gram* и помещенное между ними числительное *100*. Окказиональная морфемная структура отсылает горожанина к прочтению этой номинации как эргонима с яркой внутренней формой: 100 грамм — традиционный объем крепкого спиртного, который может заказать себе посетитель кафе.

*Берлога* (кафе). Значение слова — «Зимнее логовище медведя»<sup>7</sup>. *Берлога* как номинация кафе может ассоциироваться с домашним уютом, надежным убежищем. Кроме того, обыгрывается окказиональная внутренняя форма: создается фонетическое созвучие с английским словом *beer*, означающим пиво — напиток, который подается в кафе. Слово имеет окказиональную недостаточную членимость, поддержанную осознанием корневой морфемы: *бер-* (транслитерированный корень *beer*) и уникальным суффиксом *-лог-*.

Возможна двойная мотивация данной единицы. Второй компонент слова *-лог-* может осознаваться как корневая морфема *лог-* / *лаг-* / *лож-* со значением места. И тогда целиком перед нами окказионально сложное слово, означающее место, где, в частности, пьют пиво: *beer + лог (а)*.

*Параход* (магазин обуви). Эргоним представляет собой орфографическую модификацию сложного слова *пароход*, превращающую данную единицу в словосочетание *пара ход(ов)*, где базовым для номинации является лексема *пара* — «два однородных предмета, вместе составляющие целое»<sup>8</sup>, например, *пара сапог, пара обуви* и т. д. Второй компонент сложного слова *ход-* — это корневая морфема глагола *ходить*, семантически связанного с обувью (двигаться, перемещая ноги). Окказионально прочтенное слово может означать пару обуви, предназначенной для ходьбы.

## 2. Окказиональные номинации

Эргонимы могут представлять собой новые единицы, созданные либо по продуктивной словообразовательной модели, либо окказиональным способом. Приведем ряд подобных номинаций.

*Кондитория* (кафе). В русском языке есть целый ряд слов латинского происхождения, в состав которых входит элемент *-тор(ия)*, который в латинском языке означает место, помещение, предназначенное для того, что названо корневым словом: *лаборатория, акватория, амбулатория, консерватория, траттория* и др. По этому образцу создан эргоним *Кондитория*, который по

аналогии с существующими в русском языке словами можно определить как место, в котором можно полакомиться кондитерскими изделиями. При этом *-тор(ия)* не является полноценным суффиксом в русском языке. Слово создано по аналогии, по образцу.

*Барон Дверон* (магазин дверей). Эргоним представляет собой сочетание узуального слова *барон* и окказионального, созданного по фонетическому созвучию *Дверон*. В окказиональной единице семантически понятным является корень *двер-*, поскольку это название магазина дверей. С помощью уникального суффикса *-он* образована фамилия мифического барона, торгующего дверями.

*Хлебурзь* (пекарня); *Пивбург* (крафт-кафе). В представленных двух эргонимах используется компонент *-бург*, составная часть топонима *Екатеринбург*, а первые компоненты этих сложных слов напрямую указывают характер заведения: корень *хлеб-* — на пекарню, а корень *пив-* — на пиво, которое подается в крафт-кафе. Внутренняя форма этих окказиональных единиц осознается четко: пекарня и пивное кафе в городе Екатеринбурге. *Хлебурзь* — в плане языковой игры более интересное слово, чем *Пивбург*, поскольку при образовании окказиональной лексемы происходит наложение фонемы *б*, которой заканчивается слово *хлеб* и начинается компонент *бург*. Кроме того, использование дореволюционного написания слова с *ъ* на конце усиливает эффект языковой игры.

### 3. Окказиональная сочетаемость эргонимов-словосочетаний

Окказиональное сочетание слов — это речевая реализация возможностей языковой системы вопреки существующей традиции и норме. Синтагматические окказионализмы возникают в результате намеренного нестандартного сочетания лексем. В результате семантических сдвигов возникают творческие, креативные номинации, которые разрушают автоматизм восприятия языкового факта, заставляя адресанта приглядеться к оригинальному выражению авторского намерения.

*Зеленые Эмоции* (студия ландшафтного дизайна); *Оранжевое настроение* (магазин детской одежды). Данные окказиональные номинации содержат цветовые характеристики (*зеленые, оранжевое*) абстрактных понятий *эмоции* («душевные переживания, чувства»<sup>9</sup>) и *настроение* («внутренне душевное состояние»<sup>10</sup>).

О несовместимости цветовой характеристики невизуальных предметов писал в свое время Н. Хомский в книге «Синтаксические фигуры», используя пример, который стал хрестоматийной иллюстрацией нарушения закона семантического согласования: *Зеленые идеи яростно спят*. Окказиональная метафорическая сочетаемость цветовых прилагательных в приведенных выше эргонимах указывает на назначение заведения под этой вывеской: *Зеленые эмоции* — это студия ландшафтного дизайна, которая работает с растительностью, имеющей зеленый цвет, создает у заказчика возвышенные чувства при восприятии продуктов творческого дизайна.



*Оранжевое настроение* — этот эргоним ассоциативно отсылает к солнечному лету, времени года, вызывающему положительные эмоции.

*Шальная пена* (автомойка). Прилагательное *шалальной* имеет значение «Неуравновешенный, сумасбродный, ошалелый»<sup>11</sup> и нормативно сочетается с одушевленными личными существительными, например, *шалальная императрица*. Намеренное нарушение узуальной сочетаемости слов становится еще более выразительным, если окказиональная стилистическая сочетаемость соединяется с необычной лексической семантикой. В данном случае слово *шалальной* имеет помету «разг.».

*Мой друг Оливье* (ресторан). На первый взгляд, окказиональная несовместимость названия салата с характеристикой *мой друг* является художественным приемом олицетворения, но знающий историю происхождения этого салата горожанин увидит в этом эргониме двойной смысл. Салат назван в честь своего создателя — повара Люсьена Оливье, который держал ресторан французской кухни «Эрмитаж» в Москве во второй половине XIX в. Поэтому переключка названия салата с поваром по фамилии *Оливье* позволяет увидеть в эргониме и прямой смысл.

*Клевые лодки* (товары для рыбалки). В данном случае сочетаемость позволяет увидеть в прилагательном *клевые* двойной смысл. «*Клевые*» — разговорное слово, имеет значение «отличные». В то же время с точки зрения словообразования — это прилагательное, образованное от существительного «клев», слова, имеющего отношение к рыбалке. Наложение двух значений в одном слове, возможность двойного прочтения активизирует у адресата творческий потенциал.

Двойное, а следовательно, окказиональное прочтение вызывает и следующая номинация: *Мягкое место* (магазин мягкой мебели). Магазин мягкой мебели получает, на первый взгляд, прямую номинацию. Но носители языка знают широко употребительный эвфемизм *мягкое место*, смягчающий название одной из частей человеческого тела, находящейся ниже пояса и не принятой в обществе называться прямой номинацией. Существует целый ряд эвфемизмов, замещающих прямую номинацию: *пятая точка, мадам Сижу, прекрасный попенаген, нижнее полушарие мозга, продолжение ноги, корма* и др. Таким образом, номинации с неединственной мотивацией, когда номинатор предлагает горожанину додумывать их скрытый смысл, подключают когнитивные ресурсы носителя языка.

Заключая анализ группы окказиональных эргонимов, созданных на основе намеренного нарушения словообразовательных и лексических норм, можем сделать вывод о том, что в задачи номинатора входят постоянные поиски новых форм выражения. Современные городские вывески эпатажируют горожанина, нарушая привычное для носителя языка восприятие традиционных номенклатурных эргонимов и привычных образных номинаций.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Михайлюкова Н. В. Тексты городских вывесок как особый речевой жанр: (на материале языка г. Владивостока). Владивосток : Дальневост. федер. ун-т, 2014. 190 с.

<sup>2</sup> Емельянова А. М. Эргонимы в лингвистическом ландшафте полиэтнического города: на примере названий деловых, коммерческих, культурных, спортивных объектов г. Уфы : дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2007. 170 с.

<sup>3</sup> Юдина Т. М. Эргонимы города Архангельска в лингвокультурном аспекте // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. № 9. Ч. 1. С. 200–204.

<sup>4</sup> Амирова Р. М. Татарская эргонимия города Казани : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2011. 22 с.

<sup>5</sup> Багирова Е. П., Гаврикова Э. О. Языковой имидж современного города: (на материале топонимов и эргонимов г. Тюмень) // Вестник Тюмен. гос. ун-та. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2015. Т. 1, № 4 (4). С. 43–55.

<sup>6</sup> Носенко Н. В. Названия городских объектов Новосибирска: структурно-семантический и коммуникативно-прагматический аспекты : дис. ... канд. филол. наук. Новосибирск, 2007. 218 с.

<sup>7</sup> Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / отв. ред. Н. Ю. Шведова. М.: Азбуковник, 2008. С.40.

<sup>8</sup> Там же. С. 612.

<sup>9</sup> Там же. С. 1126.

<sup>10</sup> Там же. С. 496.

<sup>11</sup> Там же. С. 1101.

**Vepreva, I. T.**

*Ural Federal University*

**Savenkov, A. D.**

*Ural Federal University*

## LANGUAGE GAME ON THE ERGONOMIC FIELD OF YEKATERINBURG

The report analyzes the ergonyms of Yekaterinburg, formed in violation of word-formation norms and lexical compatibility. A typology of occasional units is carried out. Ergonyms with occasional morphemic structure, occasional nominations, ergonyms-phrases with occasional compatibility are distinguished.

*Keywords:* occasionalism, ergonym, lexical compatibility, word-building potential.

## ЗОНА ТУРБУЛЕНТНОСТИ: НАРЕЧИЕ, ПРЕДЛОГ, ПРЕДИКАТИВ

В статье рассматриваются единицы, находящиеся на пересечении полей предлога, наречия и предикатива. Основное внимание уделяется наречным и предикативным конструкциям, которые могут выполнять функцию предлога; обосновывается необходимость их лексикографической трактовки также как предложных единиц.

*Ключевые слова:* наречие, предлог, предикатив, грамматикализация, полифункциональная единица.

Определение категориального статуса неизменяемых единиц давно вызывает трудности у лингвистов. Еще Л. В. Щерба поднял вопрос о категории состояния как самостоятельной части речи<sup>1</sup>, В. В. Виноградов предлагал «пополнить» систему частей речи модальными словами и частицами<sup>2</sup>. Не признанные академическими грамматиками, эти классы слов де-факто выделяются в толковых словарях русского языка с помощью помет «в функции сказуемого» и «вводное слово». В последнее время число таких «трудно идентифицируемых» слов и эквивалентов слов растет как снежный ком. Думается, что ядро этой «зоны турбулентности» составляют наречные предлоги, способные функционировать и как наречие, и как предлог. Данная статья посвящена описанию полифункциональных языковых единиц, находящихся на пересечении полей предлога, наречия и предикатива.

В силу своей полифункциональности данные слова и эквиваленты слов плохо укладываются в существующую систему частей речи. Безусловно, «неопределенный» статус таких единиц связан с вопросом о выделении частей речи в целом и обусловлен тем, что для неизменяемых слов нет формальных признаков для отнесения их к той или иной части речи. Функциональные же признаки вступают в противоречие с формальной классификацией. Это заставляет русистов использовать различные термины для подобных единиц, характеризуя их с разных сторон: ср., адвербиалы<sup>3</sup>, предложные единицы<sup>4</sup>, отыменные релятивы<sup>5</sup> и др.

Как известно, большинство наречных предлогов типа *вокруг, навстречу, против* могут вводить актанта (тогда они относятся к предлогам) и употребляться изолированно (в этом случае их считают наречиями). О трактовке таких единиц как предлогов с 0-формой см. в работе «Русские предлоги и средства предложного типа»<sup>6</sup>, как управляющих наречий см. в статье Е. В. Урысон<sup>7</sup>. Кроме того, они могут употребляться в функции сказуемого и, соответственно, так или иначе связаны с категорией состояния, ср.: *Я в шоке. Я всегда*

*рядом. Все лучшее впереди.* Наречные предлоги (хотя и не все) составляют центральную зону пересечения предлогов, наречий и предикативов.

Целью данной статьи является выявление и анализ «новых» единиц подобного типа в специализированных реестрах, а также их характеристика. Дело в том, что многие неизменяемые единицы такого рода либо не выделяются в словарях, либо помечаются как устойчивые сочетания, либо трактуются исключительно как наречия и/или предикативы. Например, слово *сродни* дается в Большом толковом словаре<sup>8</sup> только как наречие и «в функции сказуемого», функция же как предлога не учитывается., ср. различные его употребления: *Речь его была сродни классической музыке, абстрактной живописи или пению щегла* [НКРЯ]; *Он переживает и испытывает чувство сродни запоздалой славе, а это на время молодит и на время же способствует всяким таким зигзагам* [НКРЯ]; *Все хорошие люди приходится друг другу сродни — эта по дзэнски нехитрая мысль лежит в основе спектакля* [НКРЯ].

Кроме того, это активно пополняющаяся в языке группа, прежде всего, за счет предложно-именных сочетаний, которые грамматикализуются, теряя свойства существительного<sup>9</sup>. Такова, например, конструкция *на радость*, маркируемая в «Словаре наречий и служебных слов русского языка»<sup>10</sup> как наречие, «в знач. сказуемого», вводное слово и предлог: *Я вылеплен из снега На радость детворе* [НКРЯ]; *Либо любовника завела, либо дитя понесла, нам на радость* [НКРЯ]; *«Вы венчаны, на горе и на радость, как там у вас?»* [НКРЯ]; *Я, на радость, купила огромный торт* (Бурцева).

Материалом для анализа послужили (1) «Словарь наречий и служебных слов русского языка» В. В. Бурцевой<sup>11</sup> и (2) реестр наречных и предикативных оборотов Национального корпуса русского языка<sup>12</sup>. Наречия и предикативы, перечисленные в этих источниках, были «протестированы» на возможность их употребления в качестве предлогов.

1. Анализ (1.1.) наречий и (1.2.) предикативов (помета «в значении» сказуемого») из «Словаря наречий и служебных слов русского языка»<sup>13</sup> позволил выявить большую группу единиц, которые способны вводить имя актанта.

1.1. Слова и конструкции, маркированные как «наречие», могут иметь указание на характер управления либо (а) сразу после лексемы, в толковании и иллюстрации, либо (б) только в толковании и иллюстрации, либо (в) только в иллюстрации. В некоторых случаях (г) отсутствует указание на возможность актантного управления. Приведем примеры из анализируемого источника.

(а) *Под крылышком кого, у кого, чьим, нареч., разг.* Под покровительством, под присмотром **кого-н.**, на попечении у **кого-н.**: *До сих пор под крылышком у матери живет. Спокойно под крылышком бабушки находится: она и покормит, и поиграет. Под начало кого, чьего, к кому, нареч.* В подчинение **кого-н.** *Поступил служить под начало своего тестя. Под его начало никто не хотел попасть. Под начало к новому заму отдали два отдела. Под началом кого, у кого, нареч.* В подчинении у **кого-н.** *Служил под началом генерала. Работал под началом у тестя.*

(б) **Аналогично**, нареч. Представляя аналогию **чем-н.**, сходно, подобно. *Решать эти задачи нужно аналогично предыдущим.* **В надежде**, нареч. *Надеясь на кого-что-н.* **В надежде на скорую премию** занял деньги. **В ногу**, нареч. Шагая одновременно **с кем-н.**, согласованно. *Шагал в ногу с веком.* **В подтверждение**, нареч. Для того, чтобы подтвердить **что-н.** *В подтверждение своих слов предоставил доказательства.* **В пылу**, нареч. В самый разгар **чего-н.**, в момент наивысшего напряжения. *В пылу сражения не замечали потерь.* **В пылу страсти.** **За спиной**, нареч. **У кого-н.** в прошлом. *За спиной у меня тридцать лет стажа в этой отрасли.*

(в) **В пику**, нареч.: разг. Назло. *В пику ему пригласил девушку на танец.*

(г) **Без оглядки**, нареч.: разг. 1. Очень быстро. *Торопился, бежал без оглядки.* 2. Решительно, без колебаний. *Решил действовать без оглядки.* Ср. многочисленные примеры употребления с актантом: *По своей сути это — архитектура, созданная инстинктивно, без оглядки на устоявшиеся нормы, требования и эстетические критерии [НКРЯ]; Цены росли без оглядки на строгие правительственные запреты [НКРЯ].*

На наш взгляд, подобные наречия в силу своей способности вводить имя актанта в равной степени могут быть отнесены к предложениям, это классические полифункциональные единицы, реализующие в разных контекстах функции предлога и наречия.

1.2. Слова и эквиваленты слов, помеченные «в значении сказуемого», также зачастую имеют указание на способ введения актанта. Приведем примеры из «Словаря наречий и служебных слов русского языка»<sup>14</sup>. **В долгу, в долгу как в шелку перед кем**, в знач. сказ.; разг. *Обязан кому-н. чем-н., должен кому-н. Он до сих пор передо мной в долгу. Родители перед ним в долгу как в шелку, не уберегли в детстве, теперь расплачиваются.* **В жилу кому**, в знач. сказ.; прост. *Кстати, подходит, удачно, нравится. Соплевание отменили, а мне в жилу, дома надо быть срочно.* **В курсе чего**, в знач. сказ. *Об осведомленности в чем-н. Ничего не нужно говорить, я в курсе ваших дел.*

Как видно из примеров, подобные предикативы также сближаются с предложениями. Очевидно, для их категоризации необходимо изучать контексты их употребления; к «чистым» предикативам, судя по всему, могут относиться единицы, которые выполняют только функцию предикатива.

2. В НКРЯ, как известно, собраны реестр оборотов в функции предлога и реестр наречных и предикативных оборотов. Целый ряд единиц вполне справедливо занимает место в обоих списках, например, **без оглядки (на)**, **в авангарде**, **во власти**, **в довершение**, **в заключение** и под. Кроме того, анализ реестра наречных и предикативных оборотов<sup>15</sup> позволил выявить значительное количество единиц, которые способны вводить имя актанта, например, **без намерения**, **в добавление**, **в курсе**, **в меру**, **в минуту**, **в момент**, **в награду**, **в надежде** и пр. Приведем примеры употребления данных конструкций с зависимыми словами: *В его любезности сквозило понимание: визитеры пришли из любознательности, без намерения что-либо приобрести [НКРЯ]; На второй стадии,*

*в добавление к сбору диетanamнеза, предполагается использование и других методов обследования [НКРЯ]; Достаточно иметь доступ к базе данных АСОУП, а также специальные программы-надстройки — и можно быть постоянно в курсе состояния своих грузов [НКРЯ]; Что станет тогда с теми, кто лепит из них шедевры (в меру умения, естественно)? [НКРЯ]; В минуту опасности они меняют свою окраску, повторяя колорит окружающих предметов [НКРЯ]; В момент приезда поезда в дом невесты происходила настоящая «схватка» между двумя родами [НКРЯ]; И вот теперь, опубликовав эту фальшивку, Кениг требует, чтобы в награду за искусство его выбрали в члены академии [НКРЯ]; Идея не нова, но только Кеплер решился ее просчитать в надежде вывести из нее законы астрономии [НКРЯ].*

Количественный анализ показал, что число употреблений данных единиц с актантами составляет весьма значительную долю в общем числе употреблений, см. табл. 1.

**Таблица 1.** Употребления некоторых наречных и предикативных оборотов НКРЯ

Единицы из списка наречных и предикативных оборотов	Общее число вхождений	Число вхождений с зависимым словом
без намерения	136	45
в добавление	103	80
в курсе	2482	1377
в меру	2773	1203
в минуту	2658	1327
в момент	5038	4029
в награду	885	402
в надежде	3301	1746

Как видно из табл. 1, для единиц *в добавление, в курсе, в момент, в надежде* число употреблений с зависимым словом превышает число изолированных употреблений, что дает основания считать их в равной мере и оборотами в функции предлогов. Остальные единицы также демонстрируют предложные употребления.

Таким образом, значительная часть единиц, квалифицируемых лексикографами как наречия и предикативы, может не менее системно выполнять функцию предлога. Это полифункциональные единицы, которые необходимо маркировать в словарях соответствующим образом. Растущее число подобных полифункциональных конструкций, всплеск интереса к ним, особенно в свете набирающей популярность грамматики конструкций<sup>16</sup>, заставляют задуматься о правомерности применения к ним традиционного частеречного подхода.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Шерба Л. В.* О частях речи в русском языке // Избранные работы по русскому языку. М.: Гос. уч. пед. изд. ун-та просвещения РСФСР, 1957. С. 63–83.

<sup>2</sup> *Виноградов В. В.* Русский язык (грамматическое учение о слове). М.: Высшая школа, 1972. 616 с.

<sup>3</sup> *Бозулавский И. М.* Исследования по синтаксической семантике: сферы действия логических слов. М.: Наука, 1985. 173 с.; *Кустова Г. И.* Семантические механизмы формирования адverbиальных выражений на базе отглагольных существительных // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. Труды международной конференции «Диалог-2013». Вып. 12 (19). М., 2013. С. 354–366.

<sup>4</sup> *Всеволодова М. В.* Грамматические аспекты русских предложных единиц: типология, структура, синтагматика и синтаксические модификации // Вопросы языкознания. 2010. № 4. С. 3–26.

<sup>5</sup> *Шереметьева Е. С.* Отыменные релятивы современного русского языка. Семантико-синтаксические этюды. Владивосток: Изд-во Дальневосточного ун-та, 2008. 236 с.

<sup>6</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>7</sup> *Урысон Е. В.* Предлог или наречие? Частеречный статус наречных предлогов // Вопросы языкознания. 2017. № 5. С. 36–55.

<sup>8</sup> Большой толковый словарь русского языка // гл. ред. С. А. Кузнецов. Первое издание: СПб.: Норинт, 1998. Публикуется в авторской редакции 2014 г. ([www.gramota.ru](http://www.gramota.ru)).

<sup>9</sup> *Виноградова Е. Н.* Грамматикализация в русском языке: от формы существительного к предлогу (на материале соматизмов) // Вопросы языкознания. 2016. № 1. С. 25–50.

<sup>10</sup> *Бурцева В. В.* Словарь наречий и служебных слов русского языка. М.: Дрофа, 2010. 752 с.

<sup>11</sup> Там же.

<sup>12</sup> URL: <http://ruscorpora.ru/old/obgrams-ADV.html>.

<sup>13</sup> *Бурцева В. В.* Указ. соч.

<sup>14</sup> Там же.

<sup>15</sup> URL: <http://ruscorpora.ru/old/obgrams-ADV.html>.

<sup>16</sup> *Fillmore Ch. J., Kay P., O'Connor C.* Regularity and idiomaticity in grammatical constructions: the case of let alone. *Language*. 1988. Vol. 64. P. 501–538; *Goldberg A.* Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure. Chicago: London: The University of Chicago Press, 1995. 271 p.; *Рахилина Е. В., Кузнецова Ю. Л.* Грамматика конструкций: теория, сторонники, близкие идеи // Е. В. Рахилина (ред.). Лингвистика конструкций. М.: Азбуковник, 2010. С. 18–79.

**Vinogradova, E. N.**

*Lomonosov Moscow State University*

## TURBULENT AREA: ADVERB, PREPOSITION, PREDICATIVE

The article deals with units at the intersection of adverbial, prepositional and predicative fields. The main attention is paid to adverbial and predicative constructions functioning as prepositions: the need for their lexicographic fixation as prepositions as well is justified.

*Keywords:* adverb, preposition, predicative, grammaticalization, polyfunctional unit.

## РЕАЛИЗАЦИЯ СТРАТЕГИИ ВОВЛЕЧЕНИЯ В ДИАЛОГ И УДЕРЖАНИЯ АДРЕСАТА В МЕДИЦИНСКОМ БЛОГЕ

Выявляются способы реализации медиадискурсивной стратегии вовлечения в диалог и удержания адресата в медицинском блоге в социальной сети Instagram. Задаётся вопрос о междисциплинарности медиалингвистического исследования. Установлено, что коммуникативные тактики и приёмы реализации анализируемой стратегии в медицинском медиатексте соответствуют законам жанра коммуникации в социальных медиа, что подтверждает гипотезу о трансформации медицинского дискурса под влиянием медиадискурса.

*Ключевые слова:* медиалингвистика, медиадискурс, медиатекст, медицинский дискурс, коммуникативная стратегия.

Современная лингвистика представляет собой сложную систему взаимодействия различных научных парадигм в изучении языковых и коммуникативных явлений. Ученые находятся в поиске новаторских подходов, обращаясь к исследованиям новых лингвистических объектов. Одним из таких объектов является медиадискурс — тип институционального дискурса, представляющий в медиатекстах журналистскую, рекламную и PR-деятельности<sup>1</sup>. С появлением новых коммуникационных технологий и Интернета особое место в медиадискурсе занимает межличностная и массовая коммуникация в социальных медиа. Формируется междисциплинарное научное направление *медиалингвистика*, включающее в себя четыре вектора анализа речевой деятельности в медиакоммуникации: грамматику медиаречи, медиастилистику, медиалингводикурсологию и критику медиаречи<sup>2</sup>. Теоретическая основа и методология медиалингвистики как новой научной парадигмы связывает ее с такими отраслями лингвистической науки, как **социалингвистика, психалингвистика, лингвопрагматика, маркетинговая лингвистика**.

Усиливающиеся темпы развития массмедиа, увеличение вовлеченности пользователей в интернет-общение приводят к расширению влияния медиадискурса на другие дискурсивные области: происходят процессы гибридизации и трансформации различных дискурсов. Одним из актуальных аспектов медиалингвистического исследования является анализ функционирования институциональных дискурсов, в том числе и медицинского, в средствах массовой коммуникации.



Доступность специализированной медицинской информации в массмедиа способствует развитию интереса обывателей к темам здоровья и медицины. Востребованными являются медицинские теле- и радиопрограммы, чаты и форумы официальных сайтов медицинских учреждений, блоги врачей в соцсетях, продвигающих собственный личный бренд и имидж медицинского сообщества в целом. Коммуникативное поведение представителей медицины долгое время является объектом лингвистических исследований<sup>3</sup>, в последнее десятилетие ученые обращаются к изучению медицинской интернет-коммуникации<sup>4</sup>. Тем не менее остается нераскрытой тема трансформации стратегического планирования медицинского институционального общения в медиадискурсе, что определяет актуальность данной работы.

Ведущие коммуникативные стратегии медицинского дискурса — диагностирующая, лечащая и рекомендующая — направлены на оказание помощи заболевшему человеку<sup>5</sup>. Реализация генеральной цели медиадискурса, а именно воздействия на массовую аудиторию, обеспечивается коммуникативными стратегиями медиакоммуникации: формированием целевой аудитории, установлением контакта, вовлечением в диалог и удержанием адресата. Интенциональная направленность медицинской коммуникации в глобальной сети трансформируется под влиянием медиадискурса. На первый план выходят задачи информирования и просвещения массовой аудитории, для реализации которых представителями медицинского сообщества используются стратегии медиакоммуникации.

Цель данной работы заключается в выявлении способов реализации коммуникативной стратегии вовлечения в диалог и удержания адресата в медиатексте, созданном врачом в социальной сети Instagram. К задачам исследования также относится установление междискурсивных связей медицинского, массмедийного и маркетингового дискурсов в социальных медиа.

Социальные сети, в том числе Instagram, в настоящее время являются площадками для продвижения личного бренда. Если на сайты медицинских организаций, в чаты специализированных форумов «массовый пациент», движимый определенным запросом, обращается самостоятельно, то в социальных сетях врачу необходимо активно презентовать свой блог, продвигать специализированный контент для того, чтобы заинтересовать и привлечь целевую аудиторию. Специфика коммуникации в социальных медиа вынуждает врача осваивать новые коммуникативные навыки блогера социальной сети. Таким образом, статусно-ролевой институциональный медицинский дискурс в массмедиа приобретает черты маркетингового дискурса.

Реализация стратегии вовлечения в диалог и удержания адресата прослеживается на уровне композиции медиатекста. Традиционно одну из сильных позиций в тексте занимает заголовок. В Instagram он размещается в структуре визуального компонента медиатекста и является своеобразной визитной карточкой поста. Специфика медицинского дискурса обуславливает использование тематических заголовков, содержащих узкоспециализированную

терминологию, аббревиатуры и сокращения. Для привлечения внимания используются **конструкции с анонсированием темы** или **обещанием пояснения термина**: *Ювенильный артрит: терапия; Что такое АФС; Эндометриоз. Лечение.* Частотны заголовки с употреблением **вопросительных конструкций** или **модели «вопрос — ответ»**, которые обозначают проблему и предлагают ее решение: *Аритмия. Что это?; ВПЧ! Что делать?; Как избежать рака кожи и меланомы? 1,5 минуты чтения снизят Ваши риски.* Активно используются **игровые приемы** при создании заголовков, представленные выбором двух противоположных мнений на предложенную тему, что стимулирует адресата прочитать пост: *Эрозия шейки матки. Лечить или нет?* В качестве «цепляющих» внимание, способных заинтриговать читателя используются **провокационные эмоциональные заголовки** к постам, темы которых могут быть интересны широкой аудитории: *УФ лампа для гель-лака вызывает рак кожи?!* При составлении заголовков медицинскими блогерами применяется **тактика языковой оригинальности**, реализуемая обращением к прецедентным текстам: *Сердце замерло в груди. Разбираемся, что такое аритмия;* языковой игре: *Меланома — удалять нельзя оставить.* **Тактика ориентации на языковую моду** находит воплощение в заголовках к медицинским медиатекстам в употреблении заимствованной лексики: *Как не сгореть никогда: лучший лайфхак!; ТО организма. Как пройти check-up и не разориться?*

Следующим композиционным элементом, призванным привлечь и удерживать внимание адресата, является вступление текста. Реализация стратегии на данном этапе происходит с использованием различных тактик, перечислим лишь несколько из них.

**Тактика анонсирования** информации, о которой пойдет речь в медицинском медиатексте: *Сегодня о том, какие симптомы бывают при ОРВИ, когда звонить в скорую и когда вызвать врача на дом; Продолжим важную и сложную тему! Лечение дисплазии шейки матки.*

**Тактика интриги**, призванная с первых строк поста заинтересовать и удержать внимание адресата: *Зуб даю! Слышали такое выражение? Бывают ситуации, когда зуб ни при чем, но сегодня история о том, что зуб отдавать иногда надо.*

Отметим, что **тактика анонсирования** и **тактика интриги** могут пересекаться, такое наложение коммуникативных тактик частотно используется врачами в заключении медицинского текста с целью побуждения к прочтению следующих постов: *Продолжение этой истории я выложу завтра. А пока предлагаю вам поучаствовать в диагностике и пофантазировать. Что же я могла там обнаружить? И какой симптом, связанный с этим заболеванием, я выяснила, о котором умолчала пациентка?*

**Тактика позитивного представления информации**, используемая в начале текста, является важнейшей для специализированного медицинского блога. Темы постов буквально могут быть связаны с вопросами жизни и смерти, эмоциональный настрой на положительное решение проблемы вызывает до-

верительное отношение к автору и побуждает адресата возвращаться на страницы блога: *Одна счастливая история про низкий АМГ; Чудесное избавление от меланомы. Сегодня пост с хорошим концом.*

С целью удержания внимания адресата используется **тактика апелляции к выгоде от прочтения текста**: *Соблюдайте эти рекомендации, и Ваш шанс заболеть меланомой или раком кожи устремится к нулю; Прочитайте новую статью (ссылка в шапке профиля, раздел «Свежие статьи»), и Вы узнаете — сколько, кому и где нужно загорать, чтобы получить суточную норму витамина Д.*

В основной части текста одной из ведущих тактик удержания целевой аудитории является **тактика адаптации информации**, суть которой заключается в подаче специализированного контента в доступной и привлекательной форме: *Жила-была Девушка, и иногда болело у нее в груди. Была она современная. Интернет читала и знала, что в груди может болеть не только сердце. Гуглила Девушка, гуглила и в конец запуталась. Давайте поможем разобраться, нужно ей к кардиологу или нет?; Инсульт. Интервью с вампиром. Я тот, кого Вы совсем не ждете и даже не желаете видеть. Тот, кто может лишить Вас жизни или навсегда ее искалечить. Я не выбираю Вас по принципу возраста, расы, материальной обеспеченности. Просто я прихожу тогда, когда Вы не заботитесь о здоровье. Иногда я предупреждаю о себе, но люблю буквально ударить по голове.*

Поддержание контакта с читателем достигается врачом посредством **тактики коммуникативного сближения**, в рамках которой используются приемы кооперации, выраженные грамматическим способом (употреблением глаголов в форме второго лица множественного числа) или лексическим способом (употреблением местоимения *мы*): *Прежде всего, определимся с терминами; Продолжим тему назначения гормонов при приближении и наступлении климакса!; Не так давно мы обсуждали тему сосудосуживающих препаратов.*

**Тактика коммуникативного сближения** реализуется медицинскими блогерами также посредством приема интимизации, целью которого является сокращение коммуникативной дистанции, установление эмоциональной близости и доверительных отношений с адресатом: *А давайте начистоту. Я знаю, что для некоторых эта тема очень болезненна, они прячутся, бегут от нее. Ни с кем не обсуждают; Знаете, я согласна с тем, что врач — это одна из тех профессий, в которой не получается закончить рабочий день, просто повесив халат на гвоздь в 15:30.*

**Тактики языковой оригинальности и ориентации на языковую моду** призваны удержать интерес читателя и представлены в медиатекстах языковой игрой: *Сердечная или Бессердечная? (о болях в сердце. — Примеч. авт.);* прецедентными текстами: *Утром деньги, вечером стулья. В какое время лучше принимать кардиологические препараты?;* сленгом, сниженной лексикой: *Абсолютно легкомысленный девачковый текст. Потому что я очень задолбалась, а бложник — он же отдушина?*

В заключении медицинского медиатекста стратегия вовлечения в диалог и удержания адресата реализуется посредством интерактивных побуждающих тактик, например, **тактики приглашения к диалогу**, представленной

прямым (глагол в форме императива второго лица множественного числа) или косвенным побуждением: *Расскажите в комментариях все ваши мысли; Делитесь вашим опытом и мнением; На все вопросы относительно диагностики отвечу в комментариях.*

**Тактика приглашения к диалогу** также применяется в начале и основной части медиатекста. Иногда сам пост написан в жанре приглашения к диалогу и создан с целью установления более близкого контакта с целевой аудиторией: *Чтобы сделать книгу максимально полезной нам нужна ваша помощь. Что бы вы хотели в ней видеть? Развенчивание мифов, ежегодные чек-листы, таблицы с полезной информацией, интересные факты о вашем теле?; Да, блог мой. Но существует он для вас. Поэтому выберите, пожалуйста, три темы ближайших постов из предложенных; Чем занимается гинеколог в свободное время? Предлагаю поговорить о наших увлечениях. Начну с себя!*

В данной работе представлены далеко не все вербальные тактики и приемы реализации коммуникативной стратегии вовлечения в диалог и удержания адресата в медицинском медиатексте. Не были рассмотрены популярные в настоящее время маркетинговые игровые тактики (викторины, розыгрыши, квизы и т. д.), свойственные коммуникации в социальных медиа и привлекающие адресата социальной сети в совместную коммуникативную деятельность для продвижения блогов. Кроме того, перспективой дальнейшего исследования является комплексный анализ реализации данной стратегии на вербальном и невербальном уровнях поликодового медиатекста.

Перечисленные коммуникативные тактики и приемы стратегии вовлечения в диалог и удержания адресата в целом реализуются в медиатексте медицинского блога по законам жанра коммуникации в социальных сетях, что подтверждает гипотезу о трансформации медицинского дискурса под влиянием массмедиа. Таким образом, медицинская коммуникация в социальных медиа обретает свойства медиадискурса и маркетингового дискурса, представляя собой новый коммуникативно-речевой материал для исследования актуальных задач современной лингвистической науки.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Медиалингвистика в терминах и понятиях: словарь-справочник / под ред. Л. Р. Дускаевой. М: ФЛИНТА, 2018. 440 с.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> *Акаева Э. В.* Коммуникативные стратегии профессионального медицинского дискурса: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Омск, 2007. 23 с.; *Жура В. В.* Дискурсивная компетенция врача в устном медицинском общении: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2008. 40 с.

<sup>4</sup> *Ахлина К. В.* Сетевой медицинский дискурс: языковые и коммуникативно-прагматические характеристики: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2016. 19 с.

<sup>5</sup> *Барсукова М. И.* Медицинский дискурс: стратегии и тактики речевого поведения врача: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2007. 23 с.

**Volkova, E. V.**

*Tomsk Polytechnic University*

## **IMPLEMENTING A STRATEGY FOR ENGAGING IN A DIALOGUE AND RETAINING THE RECIPIENT IN A MEDICAL BLOG**

The ways of implementing a media-discursive strategy of engaging in dialogue and retaining the recipient in a medical blog on the social network Instagram are revealed. Addresses the issue of interdisciplinarity metalinguistics research. It is established that the communicative tactics and techniques of implementing the analyzed strategy in the medical media text generally correspond to the laws of the genre of communication in social media, which confirms the hypothesis of the transformation of medical discourse under the influence of media discourse.

*Keywords:* medialogistics, media discourse, media text, medical discourse, communication strategy.

**Воронина Татьяна Михайловна**

*Уральский федеральный университет  
имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Россия*

tmv313@yandex.ru

**Дудорова Мария Владимировна**

*Уральский федеральный университет  
имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Россия*

primrose81@yandex.ru

## **ОППОЗИТИВНЫЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И ИХ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ**

В статье рассмотрены оппозитивные пространственные характеристики (такие как *близкий/далекий, доступный/недоступный, неограниченный/ограниченный* и под.); показано, что эти характеристики являются антропометричными. Материалом исследования являются данные, полученные при работе над идеографическим словарем синонимико-антонимических комплексов (проект под руководством Л. Г. Бабенко).

*Ключевые слова:* пространство, синонимико-антонимические комплексы, идеографический словарь.

Совокупность характеристик пространства — значимый фрагмент концептуальной и языковой картины мира. «Одна из наиболее фундаментальных областей в познании мира — категоризация пространства», — писала Е. С. Кубрякова<sup>1</sup>. Об этом свидетельствует, в частности, значительное количество языковых средств репрезентации пространственных характеристик. Как справедливо указывает Л. Г. Бабенко, «сам факт существования в словарном составе языка множества номинаций одного и того же объекта — это показатель существенности, выделенности, выдвижения данной категории для той или иной нации, показатель релевантности стоящих за ней концептов»<sup>2</sup>. Кроме того, исследователями неоднократно отмечено, что языковыми средствами пространство часто представляется как воспринимаемое человеком и оцениваемое им. Например, А. В. Кравченко<sup>3</sup>, рассуждая о проблеме субъекта «как управляющего и регулирующего начала языковой системы», акцентирует значимость этой категории в отображении пространства: «языковой антропоцентризм и антропоморфизм особенно четко проявляются в различных пространственных выражениях, так как пространственные отношения между предметами и явлениями действительности, воспринимаемые человеком, всегда ориентированы на субъект восприятия как точку отсчета».

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-012-00458

Ранее, в процессе работы над различными словарными проектами Уральской семантической школы под руководством проф. Л. Г. Бабенко, нами были рассмотрены номинации представлений о пространстве и пространственных образов на материале денотативно-идеографической сферы «Пространство» и смежных с ней сфер и их репрезентация в Большом толковом словаре русских существительных<sup>4</sup>, а также номинации пространственных признаков синонимическими средствами русского языка<sup>5</sup>. Настоящее исследование основывается на данных анализа антонимических оппозиций. Л. Г. Бабенко писала еще в 2008 г., что «уже невозможно изолированное атомарное изучение лексических категорий (прежде всего синонимии и антонимии) без выявления семантических связей и соотношения между ними»<sup>6</sup>; развитие этой идеи привело ученого к обоснованию понятия синонимико-антонимического комплекса и разработке концепции словаря нового типа. О синонимико-антонимическом комплексе (САК) Л. Г. Бабенко говорит следующее: «его единицами являются слова, связанные отношениями тождества и противоположности одновременно, при этом доминирующую роль в формировании лексического поля САК играют антонимы, обуславливая двудерность его структуры, а синонимы выполняют в большей степени функции конкретизации и расширения синонимико-антонимического поля в его приядерной и периферийной зонах. В результате объемы САК различных денотативно-идеографических групп отличаются друг от друга, оказываются специфичными, что обуславливается особенностями отображаемых фрагментов действительности и требует специального рассмотрения»<sup>7</sup>.

Материал данного исследования составляют около 180 слов (ЛСВ) различных частей речи, относящихся к денотативно-идеографической группе «Пространственные характеристики» в составе сферы «Пространство» и образующих синонимико-антонимические комплексы. Оппозитивными отношениями оказываются связанными как отдельные лексемы, так и целые синонимические ряды. Всего выделено 7 оппозиций, связанных с различными характеристиками пространства: (1) *близкий* ↔ *далекий*; (2) *доступный* ↔ *недоступный*; (3) *неограниченный* ↔ *ограниченный*; (4) *открытый* ↔ *закрытый*; (5) *просторный* ↔ *тесный*; (6) *проходимый* ↔ *непроходимый*; (7) *пустой* ↔ *занятый*; внутри каждой оппозиции выделяется несколько частных вариантов, связанных друг с другом семантически и словообразовательно, профилирующих различные аспекты базового противопоставления.

Самой многочисленной по составу (11 частных вариантов) является оппозиция (1) *близкий* ↔ *далекий*, она же характеризуется и наибольшей степенью антропометричности, эгоцентричности, что отмечалось во многих работах, посвященных исследованию пространства, например, у Е. С. Яковлевой: «...сама возможность описания объектов в терминах “далеко/близко” характеризует именно языковое пространство; в пространстве же геометрическом такие (субъективные!) характеристики исключены, там местоположение определяется в точных метрических терминах»<sup>8</sup>; данная оппозиция включает

в том числе собственно дейктические языковые единицы со значением указания на кого-л., что-л., находящиеся в пространстве в непосредственной близости от говорящего / в отдалении от говорящего (*этот* ↔ *тот*; *вот* ↔ *вон*). Частные оппозиции на основе знаменательных частей речи профилируют следующие аспекты ситуации:

– объект, т. е. предмет или событие — прилагательные *близкий, ближний, близлежащий, недалекий, недалёкий, соседний* ↔ *далекий, дальний* и *устар. дальний, неблизкий, отдаленный, удаленный*: ...зыбка и неверно темнела зубчатая полоса, напоминающая не то прильнувшие к земле тяжёлые облака, не то далекие горы, не то более близкие леса... (Л. Улицкая); *Ветром приносило и стелило по полям желтый дым каких-то, далеких или близких, пожаров* (С. Сергеев-Ценский)<sup>9</sup>; ср. также специализацию этого значения в устойчивых оппозитивных сочетаниях с прил. *ближний* ↔ *дальний* (например, *ближний/дальний космос, ближний/дальний бой* и под.), когда обозначается расположение сравнительно с другими аналогичными объектами: ...вскоре *обоих рукоположили, направили отца Виктора в ближнее, а отца Кирилла в дальнее Подмоскovie, в пустовавшую долгие годы церковь* (М. Кучерская); *Они владеют практически всеми тактическими приемами ближнего и дальнего воздушного боя* (газ.);

– расположение (где) — наречия *близко, близ, вблизи, возле, невдалеке, недалеко* и *разг.-сниж. недалёко, около, поблизости, рядом, устар. невдали, устар. и книжн. подле, разг. неподалеку, разг.-сниж. недалече* ↔ *далеко* и *разг.-сниж. далёко, вдали, вдалеке, в отдалении, неблизко, устар. и разг.-сниж. далече*: *Пространство странно искажало звуки — трава шелестела близко, а Иван был далеко* (Т. Тронина); производные от наречий предлоги: *Стоя на верхней площадке трапа, я огляделась — ни вдали, ни вблизи от нас не было видно ни одного самолета, кроме нашего* (Н. Воронель);

– направление движения или действия (куда) — наречия *недалеко* и *разг.-сниж. недалёко, разг.-сниж. недалече* ↔ *далеко* и *разг.-сниж. далёко, вдаль*: *Ползти пришлось недолго и недалеко, хотя Матвею показалось, что очень далеко и очень долго* (А. Иванов);

– расстояние, путь от субъекта (говорящего) до объекта — прилагательные *близкий, ближний, недалекий, недалёкий* ↔ *далекий, дальний, неблизкий*: *Достаточно было гимназисту поклониться начальству или на слишком близком, или на слишком далеком расстоянии, инспектор сажал его под арест* (В. Астафьев); предикативы *близко, недалеко* и *разг.-сниж. недалёко, поблизости, рядом, разг. неподалеку, разг.-сниж. недалече* ↔ *далеко* и *разг.-сниж. далёко, неблизко, разг.-сниж. далече*: *Вот — далеко-далеко, за открытой пустынной равниной — сверкают ослепительно в солнечном блеске снежные хребты Тянь-Шаньских гор. До них так близко и так далеко* (Д. Фурманов); существительные *близость* ↔ *дальность, отдаленность, удаленность*: ...жизнь молодой семьи лесничего, одинокая, жуткая от близости леса и дальности людей, в доме, заброшенном на окраину многоверстной казенной рощи, которой заведовал отец (В. Фигнер);



— близкое/далекое пространство — существительные *разг. близь ↔ разг. даль*: *Пуще приворотного зелья мне эта даль и эта близь — леса, горы, перевалы, и главное — вот эта, притиснутая ими к Енисею, деревенька...* (В. Астафьев).

В основе нескольких оппозиций лежит противопоставление по признаку возможности/невозможности перемещения, связанного с пространством, и типа места, пространства для говорящего:

(2) возможность/невозможность преодоления расстояния до объекта, воспринимаемого как точка, цель — *доступный, открытый ↔ недоступный, закрытый, труднодоступный*: *Как раз доступного леса у нас осталось немного, а чтобы добраться до недоступного, нужны большие инвестиции (газ.);*

(4) возможность/невозможность физического или перцептивного проникновения из-за пределов пространства внутрь него, связанная с наличием/отсутствием преград на границах объекта, воспринимаемого как место — *открытый ↔ закрытый, замкнутый, обособленный, ограниченный*: *Мы прошли открытое место, потом закрытое, потом еще раз открытое, но по нас больше не стреляли...* (К. Симонов); *Закрытые жилые помещения незаметно переходят во внутренние дворы и открытые террасы (газ.);*

(3) возможность/невозможность достижения границ при движении или взгляде изнутри пространства, воспринимаемого как место: *неограниченный, безграничный, безбрежный, бесконечный, беспредельный, необозримый, необъятный, нескончаемый, книжн. бескрайний, книжн. неоглядный, книжн. нехватный, устар. безоглядный, устар. бескрайный ↔ ограниченный*: *Это свободный независимый зритель, который сам знает на что и сколько времени ему надо смотреть. Он блуждает по ограниченному или неограниченному пространству музея, театра или города (газ.);*

(5) возможность/невозможность свободного перемещения кого-л. или размещения кого-л., чего-л. внутри пространства, воспринимаемого как место, при этом параметрическим ориентиром выступает говорящий: *просторный, обширный, широкий ↔ тесный, ограниченный, узкий*: *Церковные паперти, если кто обращал внимание, весьма разнообразны по архитектуре: просторные и тесные, высокие и низкие, с затейливой резьбой и совсем простые...* (В. Крупин);

(6) возможность/невозможность свободного перемещения через пространство, воспринимаемое как путь, трасса: *проходимый, проезжий ↔ непроходимый, труднопроходимый, непроезжий, разг. непролазный, устар. или разг. непрохожий*: *И теперь, посмотрите, какие горы срыты, какие непроходимые болота сделаны проходимыми!* (И. Гончаров).

Наконец, в оппозиции (7) профилирование связано не с субъектом (говорящим), а с объектами, которые могут заполнять пространство, осмысляемое как место — *пустой, незанятый, свободный ↔ занятый*; либо как контейнер — *пустой, разг. порожний ↔ полный, заполненный, набитый, наполненный, переполненный, целый*.

Таким образом, использование материалов идеографического — группы пространственных слов и синонимико-антонимических комплексов

в ее составе — позволяет выявить различные способы профилирования характеристик пространства в таких аспектах, как соотношение с субъектом/говорящим, тип пространства и заполняющие его объекты. Характеристики пространства предстают в большей степени как субъективные, антропометричные; широкая представленность пространственных признаков синонимическими и антонимическими средствами языка свидетельствует об их когнитивной значимости.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Кубрякова Е. С.* Язык пространства и пространство языка (к постановке проблемы) // Известия Российской академии наук : Серия литературы и языка. 1997. Т. 56, № 3. С. 22.

<sup>2</sup> *Бабенко Л. Г.* Русские синонимы в когнитивном освещении: новый идеографический словарь синонимов // Новая Россия: новые явления в языке и науке о языке: Материалы Всеросс. науч. конф., 14–16 апр. 2005, Екатеринбург, Россия / под ред. Л. Г. Бабенко. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2005. С. 17.

<sup>3</sup> *Кравченко А. В.* К проблеме наблюдателя как системообразующего фактора в языке // Известия Российской академии наук: Серия литературы и языка. 1993. Т. 52, № 3. С. 50.

<sup>4</sup> *Дудорова М. В.* Пространственные маркеры в идеографическом представлении (на материале Большого толкового словаря русских существительных) // Новые версии лексикографической интерпретации языковой реальности: Материалы Всероссийской научной конференции «Язык. Система. Личность: Современная языковая ситуация и ее лексикографическое представление», Екатеринбург, 15–17 апреля 2010 г. / отв. ред. проф. Т. А. Гридина; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2010. С. 92–96.

<sup>5</sup> *Воронина Т. М.* Основные характеристики пространства и их репрезентация в русском языке (на материале синонимических рядов) // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 года) / ред. кол.: Л. А. Вербицкая, К. А. Рогова, Т. И. Попова и др. В 15 т. СПб.: МАПРЯЛ, 2015. Том 6. Направление 5. Язык. Сознание. Культура. С. 117–122.

<sup>6</sup> *Бабенко Л. Г.* Предисловие. Концепция, структура и основные лексикографические параметры словаря // Большой толковый словарь синонимов русской речи. Идеографическое описание. 2000 синонимических рядов. 10500 синонимов / под ред. Л. Г. Бабенко. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2008. (Фундаментальные словари). С. XV.

<sup>7</sup> *Бабенко Л. Г.* Антонимия в контексте синонимии: принципы лексикографического описания в новом идеографическом словаре // Филологический класс. 2020. Т. 25, № 1. С. 12–13. DOI: 10.26170/FK20-01-01.

<sup>8</sup> *Яковлева Е. С.* Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия). М.: Издательство «Гнозис», 1994. С. 20.

<sup>9</sup> Здесь и далее источник примеров — Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://ruscorpora.ru> (дата обращения: 20.04.2021).

**Voronina, T. M.**

*Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin*

**Dudorova, M. V.**

*Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin*

## **OPPOSITIONAL SPACIAL CHARACTERISTICS AND THEIR LEXICOGRAPHIC REPRESENTATION**

The article reviews oppositional spacial characteristics (such as close/far, accessible/unaccessible, limited/unlimited etc) and shows these characteristics as anthropometric. Materials for the research are the data obtained during work with ideographic dictionary of synonymic and antonymic complexes, project under the guidance of Babenko L. G.

*Keywords:* space, synonymic and antonymic complexes, ideographic dictionary.

## ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ТРАНСЛАТОЛОГИЧЕСКОГО МЕТОДА (ОБРАТНЫЙ МАШИННЫЙ ПЕРЕВОД)

Исследователям языка (прежде всего русского) предлагается для обсуждения идея использования обратного машинного перевода (ОМП) для изучения различных теоретических проблем и решения прикладных задач лингвистики. Обосновывается теоретико-методологическая база такого использования, предлагается понятийно-терминологический аппарат транслатологического анализа языкового материала. Иллюстрируются возможности предложенного метода на примерах решения с его помощью различных лингвистических задач.

*Ключевые слова:* обратный машинный перевод, транслатологический анализ, контрастивная лингвистика.

Представим исходные теоретические положения, обосновывающие предлагаемую методику.

Методика ОМП является частной методикой контрастивной лингвистики, предполагающей изучение одного языка сквозь призму другого языка. Ее методологическая презумпция такова: рассмотрение языка в зеркале другого языка часто позволяет увидеть особенности первого, которые могут быть незамеченными при его прямом рассмотрении.

Перевод является зеркалом, которое отражает не только внутренние особенности переводчика (в том числе машинного) и его инструмента (в том числе программу перевода, заложенную в компьютере), не только особенности языка, на который осуществляется перевод (в машинном переводе к нему относится и язык-посредник, непосредственно обслуживающий программу), но и особенности переводимого языка (его подсистем, единиц и текстов), на котором он написан. Именно последнее обстоятельство актуализируется в предлагаемой нами способе изучения единиц (слов, предложений, текстов и т. п.) русского языка на фоне их обратных переводов.

Переводимость, непереводаемость, разные степени переводимости — внутренние потенциальные объективные свойства переводимых единиц; их потенции проявляются в переведенном формате, в реальных словах, предложениях и текстах. Данная оппозиция коррелирует с оппозицией эмического

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-012-00202  
А «Обыденная политическая коммуникация в социальных сетях: комплексный лингвистический анализ»

и этического планов языка — транслатем и транслатов. Изучая проявления языка-источника в переводных единицах, мы получаем важный канал для его (языка) понимания и моделирования. Переводы через ОМП — один из таких каналов, имеющий как свои преимущества и перспективы, так и недостатки и ограничения.

Переводимость как объективное свойство переводимого языка имеет разные составляющие и проявления. Важнейшее из них, на наш взгляд, семасиологическое; мы видим его в способности перевода отражать разложимость единиц (прежде всего лексических) естественного языка на универсальные элементы, которые в процессе МП и ОМП комбинируются в новые комплексы, находящие соответствие в «переводящем» и «переводимом» языке. Таким образом, происходит трансформация неповторимого (национальная комбинация сем) в повторяющееся и обратно. Если первая строфа гимна СССР («*Союз нерушимый республик свободных сплотила навеки Великая Русь. Да здравствует созданный волей народов единый, могучий Советский Союз!*»), пройдя МП и ОМП, дает на выходе — «*Союз неуничтожимых свободных республик Великая Россия сплотилась навсегда. Да здравствует, созданный волей народов один могучий Советский Союз!*», то изменение «нерушимый» в «неуничтожаемый», «навек» — в «навсегда», «Русь» — в «Россия», «единый» — в «один» хорошо иллюстрирует трансформацию специфических русских семантем (комбинаций сем) в более простые и, следовательно, универсальные комбинации.

Предлагаемая методика получения языкового материала и алгоритмы манипуляции с ним являются особым лингвистическим экспериментом, близким к эксперименту в понимании Л. В. Щербы<sup>1</sup>, в котором данные, полученные в результате апелляции к носителям языка и их реакции на различные вопросы и задания, проецируются исследователем на внутреннее устройство механизмов действия языковой системы. Такое сближение, на наш взгляд, не противоречит диалектике стихийного и рационального, естественного и искусственного: данные МП и ОМП являются обобщением речевого материала под определенным углом зрения, и такое обобщение и концентрация не противоречат законам естественного языка, что вытекает из факта в принципе успешного функционирования многих программ МП, обслуживающих носителей естественного языка. Важно заметить, что наличие элементов обобщенности, искусственности, невысокого качества «трансляционного продукта» не является существенным препятствием для получения объективных сведений о естественном языке и речевой деятельности. В некотором роде «наиндивидуальность», «надсубъективность» дают некоторые преимущества такому лингвистическому источнику, как показания МП (ОМП). Пропуская языковой материал через фильтр многослойного перевода — иностранного языка (одного или нескольких; параллельно и/или последовательно) и наблюдая за его трансформацией после этих процедур, исследователь имеет возможность увидеть в этом зеркале те факторы, например, внутренние свойства

языкового материала, которые приводят к таким, а не иным трансформациям. В сущности, используя таким образом обратный машинный перевод, исследователь проводит языковой эксперимент с черным ящиком, который включает в себя порождающие возможности языковой системы, языковой способности и языкового сознания. Важной особенностью такого «черного ящика» является то обстоятельство, что исследователь имеет возможность задавать материалу на входе в него («черный ящик») разные варианты содержания и формы изначально (гипотетически) трактовать оппозиции вариантов как факторы трансформации и, сравнивая вход и выход черного ящика, подтверждать или опровергать гипотезы.

Перевод является деривационным процессом — образованием переводной единицы от переводимой, в частности, переводной текст является вторичным (производным) текстом по отношению к переводимому; в когнитивном аспекте вторичный текст является интерпретацией первичного; перевод, так же как изложение, реферат, пародия, киносценарий по роману, является вторичным текстом и формой интерпретации текста-первоисточника<sup>2</sup>. На этом базируется наша гипотеза интерпретации, которую мы предлагаем назвать гипотезой транслатологической интерпретации: интерпретирующий текст не только онтологизирует субъективный процесс интерпретации и в своих субъективных проявлениях отражает объективные свойства исходного текста; результаты интерпретации заложены в свойствах самого интерпретируемого текста, выступающего в роли носителя потенциала его интерпретации и деривационного развития. Переводной текст является следствием разных причин, в том числе лежащих в самом переводимом тексте. Смысловые несоответствия (смысловая неэквивалентность) переводимого и переведенного текста, обнаруживаемые в последнем, являются сигналом избыточной сложности, нечеткости выражения мысли или двусмысленности исходного текста. На этом посыле базируется наше предложение использовать для перлокутивной экспертизы текста законопроекта обратный машинный перевод и программы сравнения текстов на схожесть, имеющей целью предотвратить непонятность, недоступность, неоднозначность толкования текста закона для рядового законопослушного гражданина.

Для решения ряда прикладных задач важно сформулировать гипотезу в когнитивно-коммуникативных терминах: такие категории текста, как смысловая простота/сложность, ясность, неопределенность являются объективно-субъективными; их объективная сторона обнаруживается в тексте и его единицах, субъективная проявляется в таких свойствах, как доступность, понятность, легкость/трудность / однозначность/неоднозначность понимания. В конкретно-исследовательском плане транслатологическая гипотеза может быть сформулирована следующим образом: шкалы 1) степеней переводимости, 2) степеней смысловой близости и 3) степеней ясности / доступности / смысловой сложности текста соотносимы и находятся в отношениях прямо

пропорциональной зависимости: чем сложнее, неопределеннее исходный текст, тем дальше в смысловом отношении от него будет находиться переводной текст и тем больше трудностей при его восприятии и интерпретации будет испытывать читатель этого текста. Превышение степени деформации смысла исходного текста в переводе — сигнал его повышенной смысловой сложности, превышающий уровень стандартной сложности.

Терминология и графическая запись деривационной цепочки на примере текст: текста одного языка (Т-1) через призму текста на другом языке, в нашем случае — через двойную призму: переводного текста (Т-2) и Т-3 (ОМП-транслят — русский текст в зеркале текста, полученного в результате двойного (прямого и обратного) перевода на иностранный язык. Таким образом, в результате получается отражение русского текста в двойном трансляционном зеркале — программы машинного перевода и системы языка-транслянта.

Применительно МП и ОМП предлагаем такую запись деривационной цепочки на примере исходного и вторичного чешского языков: «русский язык — чешский язык — обратно русский язык»: Т1-русск. → Т2 русск.-чеш. → Т3 чеш.-русск, где Т1 русск. (исходный русский текст-транслятум) → Т2 русск. / чеш. (текст — транслянт, полученный в результате машинного перевода Т1 русск. на чешский язык) → Т3 чеш./рус (вариант русского текста, возникший после перевода Т1 русск. на чешский язык и обратно на русский. Сокращенная запись: Т-1 р ---Т-2ч — Т-3 р-ч-р.

Заметим, что цепочки такого рода могут быть сколько угодно разнообразны по использованным языкам и по своей «длине» (количеству звеньев); они могут быть двуязычными, трехязычными, многоязычными; двухзвенными, трехзвенными, многозвенными.

9. Далее приведем пример, иллюстрирующий исследовательские возможности предложенного варианта транслатологического анализа при решении вопросов общего и русского языкознания.

Как представляется, значительные исследовательские перспективы имеет градация по степени переводимости более крупных единиц — предложений, сверхсинтаксических единиц, текстов. Например, строфы гимна России, переведенные по цепочке Т1-русск. → Т2 русск.-англ. → Т3 англ.-русск., располагаются в последовательности, зафиксированной процентом схожести, полученным с использованием программы сравнения текстов на схожесть (процент приведен во втором столбце, фиксирующем текст после ОМП).

<p>Россия — священная наша держава,          Россия — любимая наша страна.          Могучая воля, великая слава —          Твое достоянье на все времена!</p>	<p>Россия наша священная сила,          Россия наша любимая страна.          Могучая воля, великая слава —          Ваше сокровище на все времена! 62,5 %</p>
---	---

Славься, Отечество наше свободное, Братских народов союз вековой, Предками данная мудрость народная! Славься, страна! Мы гордимся тобой!	Слава нашему свободному Отечеству, Братские народы векового союза, Предкам дана мудрость народа! Слава стране! Мы гордимся вами! 47,14 %
От южных морей до полярного края Раскинулись наши леса и поля. Одна ты на свете! Одна ты такая – Хранимая Богом родная земля!	От южных морей до полярного региона Распространите наши леса и поля. Ты один в мире! Ты единственный – Родина Божья! 30,43 %
Широкий простор для мечты и для жизни Грядущие нам открывают года. Нам силу дает наша верность Отчизне. Так было, так есть и так будет всегда!	Широкий простор для мечты и жизни Предстоящие годы открыты для нас. Наша верность Отечеству дает нам силы. Так было, так есть и так будет всегда! 47,62 %
От южных морей до полярного края Раскинулись наши леса и поля. Одна ты на свете! Одна ты такая – Хранимая Богом родная земля!	От южных морей до полярного региона Распространите наши леса и поля. Вы одни в мире! Ты одинок – Родина Божья! 29,17 %

На наш взгляд, задачи, в решении которых может быть использован транслатологический метод, весьма разнообразны, и в рамках прикладных задач переводоведения, лингводидактики, лексикографии, сопоставительной лингвистики, юрислингвистической экспертизы текстов законопроектов. Некоторые из таких исследовательских возможностей показаны в ряде уже опубликованных работ<sup>3</sup>.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Щерба Л. В.* О тройном аспекте языковых явлений и об эксперимента в языкознании // Языковая система и речевая деятельность. М., 1974, С. 24–39.

<sup>2</sup> *Голев Н. Д., Сайкова Н. В.* Изложение, пародия, перевод. К основаниям деривационной интерпретации вторичных текстов // Языковое бытие человека и этноса: психолингвистический и когнитивный аспекты сб. статей. / под ред. В. А. Пищальниковой. Барнаул: Алтайская академия экономики и права, 2001. С. 20–27.

<sup>3</sup> *Голев Н. Д.* Источниковый потенциал обратного машинного перевода // Вестник Кыргызско-российского славянского университета. Серия гуманитарные науки. 2018. Т. 18, № 1. С. 36–46; *Голев Н. Д.* Экспериментальные исследования русской лексики в рамках одного лингвистического направления: опыт обобщения и методологической рефлексии постфактум // Вестник Кемеровского государственного университета. 2016. № 33. С. 70–78; *Баикатова Ю. А.* Обратный машинный перевод как способ измерения смыслового тождества / различия вариантов текста // Современная парадигма анализа языка и межкультурной коммуникации и ее аппликативный потенциал в обучении родному и иностранным языкам: сб. статей. Барнаул, 2020. С. 18–23; *Константинова Н. А., Лебедева Н. Б.* Обратный машинный перевод как инструмент



описания глагольной семантики (на материале конструктивных глаголов русского языка) // Актуальные проблемы и перспективы: сб. статей. МКР-Барселона. 2018. С. 1255–1264.

**Golev, N. D.**

*Kemerovo State University*

### **RESEARCH CAPABILITIES OF THE TRANSLATOLOGICAL METHOD (REVERSE MACHINE TRANSLATION)**

In the report, researchers of the language (primarily Russian) are invited to discuss the idea of using reverse machine translation (MLT) to study various theoretical problems and solutions of applied problems of linguistics. In the first part article author substantiates the theoretical and methodological basis for such use, offers a conceptual and terminological apparatus of translational analysis of linguistic material. In the second part of the article, the author illustrates the possibilities of the proposed method on examples of solving various linguistic problems with its help.

*Keywords:* reverse machine translation, translational analysis, contrastive linguistics.

## МЕТАФОРА В ТЕРМИНОЛОГИИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (НА ПРИМЕРЕ ЛЕКСЕМ ЗАВИСАТЬ — ЗАВИСАНИЕ)

Статья рассматривает явление терминообразования путем метафорического расширения в языке информационных технологий на примере лексем *зависать* — *зависание*. Приведены примеры их функционирования в специальных контекстах, выявлено основание для метафорического расширения значения при терминологии.

*Ключевые слова:* метафора, метафорическое расширение, метафорический перенос, терминология информационных технологий, термин, терминообразование.

В исследованиях, посвященных метафоре, многократно отмечается, что метафоризация «является универсальным орудием мышления и познания мира во всех сферах деятельности»<sup>1</sup>, что она «служит одним из наиболее распространенных способов пополнения лексического и фразеологического инвентаря языка», дает «названия объектам, принадлежащим к самым разным сферам действительного мира»<sup>2</sup>, констатируется «экспансия метафоры в разные виды дискурса», в том числе и в научный<sup>3</sup>.

Сущность метафорического переноса состоит в наделении двойной природой наблюдаемых однородных явлений. Подобный постоянный перенос понятий из одной сферы в другую необходим для постижения действительности. Именно поэтому метафора не только широко представлена в обыденной человеческой речи, но лежит в основе фундаментальных понятий многих отраслей науки<sup>4</sup>, в том числе и сферы информационных технологий.

В. Г. Гак определяет две основные функции метафоры: 1) служить средством обозначения того, чему нет названия; 2) являться средством создания художественной речи<sup>5</sup>. Другие исследователи (В. Н. Телия, Е. О. Опарина) осознают многофункциональность метафоры. Так, выделяют номинативная, образная (изобразительно-выразительная), экспрессивно-оценочная, концептуальная функции метафоры<sup>6</sup>.

В подязыке информационных технологий, в частности в кодифицированной его части, метафорический перенос связан с номинированием ранее не поименованных специальных объектов, а также с концептуализацией, т. е. формированием «новых концептов, исходя из уже сформированных понятий»<sup>7</sup>, например, при обозначении операций: *входить* — *выходить*, *открыть*, *закрывать*, *свернуть* — *развернуть*, *чтение* — *запись*. Концептуальная метафора возникает «в тех случаях, когда она используется для обозначения непредметных сущностей»<sup>8</sup>.

Экспрессивно-оценочная функция присуща метафорическим трансформациям в некодифицированной части подязыка информационных технологий, она базируется на эмоционально-экспрессивной составляющей нашего восприятия: вместо того, чтобы воспринимать явления в чистом виде, мы окрашиваем их собственными свойствами.

Под метафорой, согласно традиции, будем понимать «перенос значения слова на основании сходства обозначаемых предметов или явлений по тем или иным признакам или выполняемой функции»<sup>9</sup>.

Отметим случай терминообразования на основе метафорического расширения значения слова, широко используемого в подязыке информационных технологий — глагола *зависать* — *зависнуть* и соотносительного с ним существительного *зависание*.

Общелитературное значение следующее: «*Зависнуть* — *Авиа*. Задержаться, остановиться над чем-либо в полете или в момент свободного падения. Конечно, вертолетчику трудно будет сверху что-либо разглядеть, да и взять отсюда меня невозможно: ни сесть, ни *зависнуть* [В. Чивилихин, Над уровнем моря] // Разг. Повиснуть. *Крановщики зацепили крюком огромный трап, и трап завис над причалом* [Горышин, Лица встречных]»<sup>10</sup>.

В подязыке информационных технологий термин *зависание* функционирует в следующем значении: «1. Состояние, в котором оказывается программа при непредусмотренном останове, связанном, например, с попыткой получения информации от устройства, не подключенного к процессору»<sup>11</sup>. С указанным словом образуется терминологическое сочетание *зависание процесса*.

Терминологическое значение проявлено в специальном контексте: «*Зависшая* машина характеризуется полным отсутствием реакции на сигналы от каких-либо устройств ввода, и пользователю не остается почти никаких иных средств к восстановлению, кроме выключения компьютера и последующего повторного запуска»<sup>12</sup>. «Первое, что можно сделать для вывода программы из состояния *зависания*, — нажать Ctrl + Break или Ctrl + C»<sup>13</sup>.

Проанализируем, какая существует связь между зависанием самолета и аппаратного или программного обеспечения компьютера. В данном случае метафоризация произрастает из сложной системы ассоциаций, актуализации потенциальных скрытых сем на основе гештальтов русской языковой картины мира. Значение «задержаться, остановиться над чем-либо в полете или в момент свободного падения» ассоциируется с прекращением движения, а также с состоянием неопределенности, неизвестности и возможной опасности. Неясно, что последует за моментом зависания: продолжение полета или «свободное падение». При метафоризации на первый план выходит именно указанная семантика, которая проявляется в употреблении однокоренного общелитературного глагола *висеть*, в частности, во фразеологических сочетаниях: «*Дело висит на ниточке*», «*Жизнь висит на волоске*»<sup>14</sup>. Примечательны случаи употребления последнего выражения в художественных произведениях, например, в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита»:

— Чем хочешь ты, чтобы я поклялся? — спросил, очень оживившись, развязанный.

— Ну, хотя бы жизнью твоею, — ответил прокуратор, — ею клясться самое время, так как она висит на волоске, знай это!

— Не думаешь ли ты, что ты ее подвесил, игемон? — спросил арестант. — Если это так, то ты очень ошибаешься.

Пилат вздрогнул и ответил сквозь зубы:

— Я могу перерезать этот волосок.

— И в этом ты ошибаешься, — светло улыбаясь и заслоняясь рукой от солнца, возразил арестант, — согласишься, что перерезать волосок уж наверно может лишь тот, кто подвесил?<sup>15</sup>

Очевидно, что потенциально семантика глагола *висеть* связана с единицами, характеризующими «очень опасные для существования ситуации, положения, близкие к краху, гибели, концу»<sup>16</sup>. Значение неопределенности репрезентируется в устойчивом выражении *быть, находиться в подвешенном состоянии*. Таким образом, когда речь идет о зависании компьютера, операционной системы или программы, внимание акцентируется на неопределенности состояния и опасности поломки компьютера.

Из однокоренных вариантов *висеть, зависать* терминологизируется глагол *зависать* в силу более ограниченного его употребления в литературном языке, связанного с авиационной сферой и техникой, для большей строгости именования, а также для дифференциации терминологического и литературного значений. Помимо этого, вероятно, наличие готового отглагольного существительного *зависание* также сыграло в пользу терминологизации именно этого глагола. Впрочем, этот выбор быстро стал неактуален в некодифицированной части подязыка информационных технологий, где весьма частотно употребление как самого глагола *висеть*, так и многочисленных его производных.

Следует отметить, что глагол *зависать* и соотносительное с ним существительное *зависание* вошли в официальную терминологию информационных технологий только к концу 80-х гг. XX в. О факте вхождения свидетельствует наличие указанных слов в терминологических словарях. Однако в Англо-русском словаре по программированию и информатике А. Б. Борковского<sup>17</sup> 1990 г. указанная единица дана в кавычках, что означает применение ее в переносном значении, некоторую несерьезность, метафоричность. До этого эти лексические единицы широко использовались в устной речи профессионалов и являлись, скорее, профессионализмами. Приведем пример шуточного употребления: «Ну и запросы у вас!» — сказала база данных и *зависла*.

Подводя итоги, отметим, что пополнение специальной терминологии информационных технологий происходит в том числе на основе исконных лексем путем семантического расширения значений на фоне метафорического переноса.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Гак В. Г. Метафора: универсальное и специфическое // Метафора в языке и тексте. М.: Наука, 1988. С. 11–26. С. 12.

<sup>2</sup> Опарина Е. О. Концептуальная метафора // Метафора в языке и тексте. М.: Наука, 1988. С. 65–77. С. 65.

<sup>3</sup> Арутюнова Н. Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры: Сборник. М.: Прогресс, 1990. 512 с. С. 5–32.

<sup>4</sup> Гак В. Г. Указ. соч. С. 13.

<sup>5</sup> Там же. С. 11.

<sup>6</sup> Опарина Е. О. Указ. соч. С. 65.

<sup>7</sup> Там же.

<sup>8</sup> Там же. С. 66.

<sup>9</sup> Немченко В. Н. Основные понятия лексикологии в терминах. Учебный словарь-справочник. Нижний Новгород: Изд-во Нижегородского ун-та, 1995.

<sup>10</sup> Словарь русского языка в 4 томах / под ред. А. П. Евгеньевой. М.: Русский язык, 1985–1988. Т. 1. С. 503.

<sup>11</sup> Толковый словарь по вычислительным системам / под ред. В. Иллингурта и др. М.: Машиностроение, 1989. 568 с. С. 217.

<sup>12</sup> Толковый словарь по вычислительной технике. М.: Издательский отдел «Русская редакция», 1995. 496 с. С. 204.

<sup>13</sup> Словарь-справочник пользователя IBM PC для школьников. М., 1997. 361 с. С. 53.

<sup>14</sup> Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. М.: Рус. яз. Медиа, 2007. Т. 1. С. 207.

<sup>15</sup> Булгаков М. А. Мастер и Маргарита.

<sup>16</sup> Мокиенко В. М. Почему так говорят? От Авося до Ятя: Историко-этимологический справочник по русской фразеологии. СПб.: Норинт, 2003. 512 с. С. 110.

<sup>17</sup> Борковский А. Б. Англо-русский словарь по программированию и информатике (с толкованиями). М.: Русский язык, 1990. 335 с.

Goncharova, N. N.

*Tula State University*

## METAPHOR IN THE TERMINOLOGY OF INFORMATION TECHNOLOGY (ON THE EXAMPLE OF A LEXICON HANG — HANGING)

The article examines the phenomenon of terminology by metaphorical expansion in the language of information technology on the example of lexem hang — hovering. Examples of their functioning in special contexts are given, and the basis for metaphorical expansion of meaning in the terming is revealed.

*Keywords:* metaphor, metaphorical expansion, metaphorical transfer, information technology terminology, term, terminology.

**Гридина Татьяна Александровна**

*Уральский государственный педагогический университет*

tatyana\_gridina@mail.ru

**Коновалова Надежда Ильинична**

*Уральский государственный педагогический университет,*

*Уральский федеральный университет*

*имени первого Президента России Б. Н. Ельцина*

sakralist@mail.ru

## **СИНТАКСИЧЕСКИЙ ГЕШТАЛЬТ «ТО ЧТО» И ЕГО ЭКСПАНСИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ**

В статье анализируется феномен синтаксического гештальта, представленного в современной коммуникации. Выявляются лингвистические и психологические факторы, определяющие функциональную трансформацию нормативного типового средства связи (указательное местоимение *то* + союз *что*) в сложноподчиненном предложении. На материале спонтанной разговорной речи характеризуется специфика соотношения поверхностных и глубинных синтаксических структур как проявление тенденции к анализируемости в современной грамматической системе русского языка.

*Ключевые слова:* поверхностные и глубинные синтаксические структуры, психолингвистика.

В фокусе внимания авторов данной статьи находится динамика грамматической нормы, которая отражается в речи современных носителей русского языка. Непосредственным предметом анализа является синтаксический гештальт «то что», ошибочно употребляемый как целостное формально неразложимое средство связи главного и придаточного предложений в конструкциях следующего рода: *Я рад, то что мне удалось сдать экзамен на «отлично»* (из речи студента) // *Я надеюсь, то что они станут одной командой* // *Я надеюсь, то что у Софьи все получится* (реплики Егора Крида в телешоу «Голос. Дети») и т. п. Наблюдаются также случаи контаминации нормативного употребления указательного местоимения *то* с союзом *что* в предложном падеже (*о том, что*) и синтаксического гештальта *то что*: *Я ни разу не слышал о том, то что в Москве нарушаются права человека* (из выступления политика, представителя партии «Единая Россия»).

Как показывает материал (выборка более 300 употреблений из спонтанной разговорной речи), синтаксический гештальт «то что» чаще всего используется в сложноподчиненных предложениях с изъяснительными отношениями, но тяготеет к дальнейшему расширению сферы своего функционирования, присоединяя придаточные причины, реже придаточные опре-

делительные, степени, образа действия: *Конечно, очень обидно вылететь, то что (= потому что) хотелось дальше участвовать в этом проекте* (реплика участницы, не прошедшей отборочный тур в проекте «Голос. Дети») // *Заяц упал, то что (= так как) было скользко* // *Я не спал всю ночь, то что (= из-за того, что) готовился к экзамену* (из речи студента-филолога!). Ср. сложноподчиненные предложения с придаточным определительным: *Я вышла на сцену с чувством, то что как будет, так будет* // *У меня было такое ощущение, то что я выберу кого-нибудь другого, но я выбрала Егора Крида* (реплики участниц конкурса «Голос. Дети») и т. п.

Отметим, что именно неподготовленная, спонтанная речь, ослабление контроля за ее правильностью провоцирует подобные синтаксические сбои. Вот лишь один показательный пример:

Телевизионная передача «Мы — грамотеи!». Школьники с 5-го по 11-й класс толково объясняют правила орфографии и пунктуации, расставляют ударение в «трудных» словах, угадывают значения устаревших слов, выдвигая собственные оригинальные версии, безошибочно склоняют сложные составные числительные и т. п. Однако в спонтанной речи участников конкурса — хорошо подготовленных и явно успешных детей — то и дело тиражируется синтаксическая конструкция, о которой шла речь выше: *Мы рады, то что (= тому, что) хорошо представили нашу школу* // *Мы думали, то что (= что) сможем справиться с заданиями повышенной сложности* // *Мы были уверены, то что (= в том, что) мы выиграем* и т. п.

Представляется, однако, что неподготовленность, неконтролируемость спонтанной речи, для которой характерны грамматические перебивы, не является единственной причиной появления отмеченной тенденции в разговорном синтаксисе. Вряд ли данные факты можно объяснить и только как ошибки, связанные с неувоенностью правил управления.

Можно выделить как психологические, так и собственно лингвистические факторы, определяющие природу данного синтаксического явления.

К **лингвистическим причинам** появления описанных выше синтаксических девиаций следует отнести «разрушение» типовой контактной рамки *то, что* в сложноподчиненных предложениях с объектным и определительным значениями. В норме указательное местоимение в составе данной конструкции выполняет функцию «...акцентирования либо позиции придаточного, либо его содержания»<sup>1</sup>. В спонтанной речи эта исходная структура претерпевает функциональную и формальную трансформацию в связи с законом экономии речевых усилий и, утратив членимость (соотносительность одной части с главным, а другой с придаточным предложением), превращается в «составной союз». При этом меняется интонационный рисунок, связанный с актуальным членением предложения, что на письме отражается перенесением запятой в препозицию к *то*. При этом редуцируется словоизменительная падежная парадигма местоимения в составе контактной рамки «*то ... , что*», представленная теперь только синтаксическим гештальтом

«*то что*», вбирающим в себя все остальные функционально замещаемые формы: *Он добился, то что* (вместо *того, что* — Р. п.) *наставник говорил // Я рада то что* (вместо *тому, что* — Д. п.) *это лучший проект // Я хочу поблагодарить наставников, то что* (вместо *за то, что* — В. п.) *// Я горжусь, то что* (вместо *тем, что* — Т. п.) *мы победили // Я мечтал, то что пройду* (вместо *о том, что* — П. п.).

В качестве универсальной причины появления подобных синтаксических гештальтов можно назвать развитие аналитизма в грамматической системе русского языка<sup>2</sup>. В данном случае превращение контактной рамки *то, что* в составной союз *то что* приводит к возможности выражения грамматического значения «вне словоформы»<sup>3</sup>, предполагаемой словоизменительной системой местоимений в конкретном речевом акте.

**Психологические причины** появления данного синтаксического гештальта лежат в области когнитивных процессов обработки информации на уровне глубинных и поверхностных структур. Глубинный синтаксис, представленный на уровне оформления мысли базовыми логическими предикатами, может получать на уровне внешнего развертывания речи оформление структурными формами разной сложности. Перекодирование информации в процессе устного спонтанного речепорождения, как известно, тяготеет к синтаксической редукции сложных поверхностных структур. Ср. описание механизмов трансформации грамматических структур: «...Трудности понимания возникают в тех случаях, когда коммуникация отношений передается с помощью более сложно построенных, взаимно подчиненных грамматических структур, когда сложная, поверхностно-грамматическая конструкция, выражающая отношения, входит в известный конфликт с той глубинной синтаксической структурой, которую она выражает. Именно в этих случаях для понимания сложных грамматических конструкций, выражающих отношения, нужен целый ряд грамматических приемов... <направленных> на то, чтобы привести поверхностно-грамматическую структуру в соответствие с глубинной синтаксической структурой и тем самым сделать фразу более доступной для понимания»<sup>4</sup>. Именно стремление к упрощению самого процесса речепорождения, характерное для современной (в особенности молодежной) коммуникации, при передаче актуального смысла высказывания создает базу для образования синтаксических гештальтов вроде «*то что*», маркирующих любую рему высказывания специализированной для этого всегда тождественной формой. Ср., например, случаи, когда *то что* выступает именно в качестве синтаксического гештальта, являющегося некой «опорой» для построения аргументированной ответной реплики в диалоге ребенка (девочка 9 лет) и взрослого, изучающего психологию восприятия детьми рекламы:

- *Машенька, почему тебе эта реклама понравилась?*
- *Нуу... то что там одежда... мне такая нравится.*
- *А почему тебе такая одежда нравится?*
- *Потомуу (раздумывая) ...то что такой цвет красивый, сиреневый.*



Можно заметить, что взрослый (филолог) намеренно каждый раз в вопросе использует местоимение почему, стимулируя ребенка к использованию определенного средства (потому что), однако девочка упорно продолжает использовать привычную для нее гештальтную формулу аргументации.

Выводы относительно причин появления и экспансии синтаксического гештальта *то что* носят предварительный характер и нуждаются, в частности, в экспериментальной верификации.

В докладе будут представлены результаты проведенного нами пилотного эксперимента по методике заполнения текстовых лакун как варианта метода вероятностного прогнозирования<sup>5</sup>. Участникам эксперимента предлагалось восстановить лакунаризированный текст разговорного стиля, в котором были пропущены грамматические средства связи в сложноподчиненных предложениях с объектными и определительными отношениями. Исследовалась частотность и предпочтительность выбора контактной рамки между главным и придаточным предложениями в свете гипотезы об актуальности синтаксических гештальтов в современной разговорной речи.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Русская грамматика. Т. 2: Синтаксис. М.: Наука, 1980. С. 482.

<sup>2</sup> Дедковская Д. М. К вопросу о проявлениях аналитизма в современном русском языке // Вестник ИрГТУ. 2011. № 7 (54). С. 201–206.

<sup>3</sup> Там же. С. 202.

<sup>4</sup> Лурия А. Р. Язык и сознание. СПб.: Питер, 2019. С. 234–235.

<sup>5</sup> Гридина Т. А., Коновалова Н. И. Методы психолингвистических исследований: теория, практикум, тренинги. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2020. 358 с.

**Gridina, T. A.**

*Ural State Pedagogical University*

**Konvalova, N. I.**

*Ural State Pedagogical University,*

*Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin*

## SYNTACTIC GESTALT «ТО ЧТО» AND ITS EXPANSION IN THE MODERN LANGUAGE SITUATION

The article analyzes the phenomenon of syntactic gestalt presented in modern communication. The linguistic and psychological factors that determine the functional transformation of the normative typical means of communication (demonstrative pronoun *то* + union *что*) in a complex sentence are revealed. On the basis of spontaneous colloquial speech, the specificity of the ratio of superficial and deep syntactic structures is characterized as a manifestation of a tendency towards analyticism in the modern grammatical system of the Russian language.

*Keywords:* superficial and deep syntactic structures, psycholinguistics.

## КУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВОЙ ЛАНДШАФТ ТРАНСГРАНИЧНОГО РЕГИОНА: ВОЗМОЖНОСТИ ОПИСАНИЯ

В статье рассматриваются возможные подходы к описанию культурно-языкового ландшафта Сибири как региона, обладающего трансграничными характеристиками многослойности и дискретности. Предлагается широкое понимание термина культурно-языковой ландшафт, включающего в себя концептосферу региона, разные типы речевой культуры, специфику символического кодирования, тексты СМИ, ономастическую систему.

*Ключевые слова:* культурно-языковой ландшафт, трансграничный регион, Сибирь.

Изучение культурообразующей роли природных и искусственных объектов, формирующих региональное пространство, находится в фокусе внимания разных гуманитарных дисциплин. Задачей современного этапа развития гуманитарного «ландшафтоведения» является разработка междисциплинарного подхода к описанию культурно-языкового пространства регионов с разными характеристиками. Методологическую основу предлагаемого подхода составляет признание и экспликация связи между разнородными объектами (физическими, социальными, языковыми), влияющими на формирование друг друга. Названный подход реализуется при изучении социокоммуникативного пространства Сибири как трансграничного региона с привлечением языковых, литературных, археологических, исторических данных. Использование комплексной методики анализа дает возможность выявить закономерности формирования культурно-языковой ландшафта на протяжении нескольких веков и определить факторы его устойчивости/изменчивости в настоящее время. Мы уже отмечали ранее, что сформированные информационными потоками разной интенсивности и направленности культурные ландшафты становятся изменчивыми и многослойными, региональные идентичности — «плавающими» и «ситуативными», что позволяет считать способы упорядочивания пространственных объектов не сменяющимися, а дополняющими друг друга<sup>1</sup>. В языковой сфере многослойность проявляется в своеобразии коммуникативных ситуаций, складывающихся в отдельных селах и деревнях, жители которых являются представителями

разных народов и народностей, разных типов речевой культуры и в топонимической системе региона. Сделаем некоторые пояснения по поводу использования в работе термина «культурно-языковой ландшафт». В семиотических исследованиях вводится термин «культурный ландшафт», интерпретируемый как система «матриц и кодов культуры, выражающихся в знаках и символах, непосредственно связанных с территорией»<sup>2</sup>. Такой ландшафт формируется посредством единства материальных и нематериальных объектов культуры. В лингвистических и социолингвистических работах используется термин «языковой ландшафт», понимаемый в узком и широком смысле. В широком значении языковой ландшафт определяется как многоаспектный комплекс, включающий в себя базу говоров, существующих на определенной территории, современную устную речь ее жителей, текстовые репрезентации региона, язык местных СМИ, визуальные проявления предыдущих исторических эпох, визуальные (графические) представления всех городских пространств региона, совокупность ономастических черт региона<sup>3</sup>.

Осознавая определенную степень метафоричности используемого нами термина «культурно-языковой ландшафт», отметим широкое его понимание, включающее региональные характеристики, имеющие культурную маркированность. Культурно-языковой ландшафт региона формируется концептосферой, речевой культурой его жителей, ономастической спецификой.

Для сибирского региона, отличающегося высокой степенью миграции на протяжении более чем трех веков, значимым параметром, определяющим «лицо» региона, является характеристика языковых личностей сельской местности, типологизируемых по разным основаниям:

1) по времени проживания на территории Сибири:

- старожилы;
- новоселы, переселенцы;

2) по типу речевой культуры:

- диалектоносители;
- недиалектоносители;

3) по владению одним и двумя языками:

- монолингвы.

Материал исследования включает записи речи как местных жителей, носителей старожильских говоров Среднего Приобья, так и местных жителей — недиалектоносителей и добровольных переселенцев в Сибирь, а также ссыльных, репрессированных; владеющих одним языком или двумя (русским и родным языком (белорусским, украинским, татарским, немецким и др.).

Одним из важных факторов изучения речевой культуры жителей Сибири как трансграничного региона является учет наличия/отсутствия миграционных процессов в разных его частях, удаленность населенного пункта от крупных магистралей, трактов. С этой точки зрения выделяются села:

- старожильские и нестарожильские (переселенческие, спецпереселенческие);

- удаленные от города и крупных дорог и близкие к городу, находящиеся рядом с магистралями, районы, через которые проходят крупные магистрали.

Этот фактор влияет на речевые особенности жителей данной местности, в речи которых сохраняются / не сохраняются черты старожильческих говоров; приобретаются / не приобретаются переселенцами. Изучение речевой культуры трансграничного региона, в которой наблюдается сплав диалектных, просторечных черт, особенностей русского литературного языка, других языков и культур разных народов может быть осуществлено с применением комплекса методов, среди которых метод речевого портретирования, дискурс-анализа, корпусное исследование, методы концептуального анализа. Описание концептосферы сибирского региона показало, что ключевыми концептами являются такие концепты, как концепт «дорога», отражающий различные векторы движения и характеризующий Сибирь как трансграничный регион; «ссылка», связанный с определенными периодами российской истории; некоторые концепты природного мира («болото», «лес», «медведь»).

Широкие возможности исследования региональной проблематики предоставляет Томский диалектный корпус<sup>4</sup>, в котором содержатся записи устной речи жителей сел среднеобского бассейна, сделанные сотрудниками и студентами Томского государственного университета с 1946 г. по настоящее время.

Так, например, данные корпуса содержат сведения об антропонимической и топонимической составляющей языкового ландшафта, позволяющего определить влияние российской истории на развитие региона в тот или иной период времени и отраженного в современной устной речи его жителей. Так, в записях устной речи содержатся передаваемые из поколения в поколение сведения о жизни И. В. Сталина, отбывавшего ссылку до революции 1917 г. в селе Нарым: *А у бабы Маши Сталин спасался. Его деверь наш спас. Истории из жизни «вождя народов» в этот период обрастали подробностями, становились легендами. Причастность Сталина к Нарымскому краю подчеркивалась существованием Нарымского музея, основанного в 1938 г. как музей имени И. В. Сталина.*

В 1991 г. музей переименовали в «Нарымский музей политической ссылки»<sup>5</sup>. Приведенный пример иллюстрирует, во-первых, тот факт, что в формировании культурно-языкового ландшафта участвуют в равной мере нематериальные и материальные элементы; во-вторых, свидетельствует о «плавающем» характере ценностных доминант, которые могут меняться под воздействием социальных факторов.

Личные имена и фамилии упоминаются в рассказах о происхождении того или иного населенного пункта. Как правило, это имена купцов, основателей сел и деревень: *Деревня наша стари'нна. Купец Тызарачев строил. Я рожде'нка здесь. И замуж здесь же вышла. Высватали, запас сделали. Ме'трики-то погорели. Старая це'рьква сгорела. Раньше во'лось была, только в волосте' сохрани'лис. Нача'лево всё вобшише' было здесь. Ну, там купчи'шки были. Ро'диков, у него в То'мском дом был.*

Отражены в текстах имена участников революции 1917 г. и Гражданской войны, причем и белых, и красных: *Это было в восемнадцатом году. Первые организации совдепы. Совдепы — это завоёвана власть. Это были первые организаторы. Были схвачены, это как, Кузнецовым. Карательный отряд из Томска. Специально сюда приехали;*

*В двадцатом годе мне было десять лет, когда Колчак шёл. Тогда жили одиночно. У каждого своё хозяйство. Отдали меня на работу. Мне было тринадцать лет;*

*Маленько было село, при советской власти стало больше. В девятнадцатом году было дело, Кузнецов ишо здесь был, Лубков, Шевелёв, белы стояли. Шевелёв белых выгнал отседа. Шибко урону никакого не было, грудью иши, но всё ж таки угнали белых. Колчако'вски белы были, белы с год стояли. При их лишнего не говори, задницу надерут — это ещё ничего, терпимо. Младший брат был взяты в колчако'вску армию, он обратно прибежал отседа, скрывался.*

По рассказам жителей сибирских сел можно восстановить географию переселенческих потоков из Европейской части России и определить материнскую основу старожильческих говоров Среднего Приобья: *Наши родители были Танбовской губерни Кирсанского уезду. Как они попали суды заселяли Сибирь как получившие слободы. Они были у помещиков в руках. А тут йим сказали: куда хотить, туда и летить, иде вам нравится.*

В последние десятилетия темой повседневного общения в селе становится политическая жизнь страны, оценивается деятельность отдельных государственных лиц: *Так даже передавали по телеви'зеру ли... ну, по телеви'зеру передавали: Черномырдин пошёл в отставку — тридцать семь триллиона исчезли, да ра'зе один Черномырдин? Чубайс от, Гайдар от — про всех говорили. Они и расташиыли всю страну.*

Элементом культурно-языкового ландшафта являются топонимы, выполняющие символическую функцию. Для территории Томской области таким топонимом является *Нарым*, осмысляемый в поэзии и прозе как место гибели, страдания, «ворота в ад», а также формирующий региональный фразеологический фонд: *Кто в Нарыме не бывал, тот горя не знал, Бог создал рай, а чёрт Нарымский край; Здесь вам не Крым, а Нарым; Нарым давно не место для прогулок.*

Таким образом, через призму имен «высвечиваются» векторы отношений «центр — периферия», «свои — чужие», «прошлое — настоящее». Символические смыслы, связанные с территорией, первоначально формируются под воздействием исторических, социальных факторов; в дальнейшем же они сами оказывают влияние на восприятие и осмысление того или иного пространства и участвуют в создании культурно-языкового ландшафта. Кроме того, своеобразие регионального пространства определяется его природной концептосферой, сосуществованием разных типов речевой культуры, языковыми контактами народов, проживающих на одной территории.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Демешкина Т. А., Дутчак Е. Е. Социокоммуникативное пространство трансграничья: модель реконструкции культурно-языкового ландшафта Сибири // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2020. № 67. С. 28–45.

<sup>2</sup> Лавренова О. Н. Пространства и смыслы: семантика культурного ландшафта. М.: Институт наследия. 2010. С. 65.

<sup>3</sup> Красовская Н. А. Языковой ландшафт: возможные подходы к использованию термина // II Милоновские краеведческие чтения: Сб. науч. статей. Тула: Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2020. С. 38.

<sup>4</sup> Томский диалектный корпус: [сайт]. URL: <http://losl.tsu.ru/corpus> (дата обращения: 08.05.2021).

<sup>5</sup> Нарымский музей политической ссылки: [сайт]. URL: <https://tomskmuseum.ru/nmps/> (дата обращения: 08.05.2021).

**Demeshkina, T. A.**

*National Research Tomsk State University*

### **CULTURAL AND LINGUISTIC LANDSCAPE OF THE TRANSBOUNDARY REGION: DESCRIPTION POSSIBILITIES**

The article discusses possible approaches to the description of the cultural and linguistic landscape of Siberia as a region with transboundary characteristics of multilayer and discreteness. A broad understanding of the term cultural and linguistic landscape is proposed, which includes the concept sphere of the region, different types of speech culture, the specifics of symbolic coding, media texts, the onomastic system.

*Keywords:* cultural and linguistic landscape, transboundary region, Siberia.

## ОККАЗИОНАЛЬНЫЕ СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ КВАЛИТАТИВОВ ОТ ЛИЧНЫХ ИМЕН

В статье, на основании анализа материала, собранного методом анкетирования носителей личных имен, рассматривается процесс образования оценочных производных форм имен в современном русскоязычном дискурсе. Выявляются окказиональные способы создания квалитативов; описываются модели и форманты, участвующие в этом процессе.

*Ключевые слова:* ономастика, личное имя, окказиональная антропонимическая модель, квалитатив, формант.

Важной особенностью русской антропонимической системы, функционирующей в разговорном дискурсе, является активное использование стилистически маркированных производных форм личных имен.

Как отмечают В. И. Супрун<sup>1</sup>, А. В. Суперанская и А. В. Сулова<sup>2</sup>, производные формы образовывались от древнерусских имен еще до крещения Руси. Позже христианские имена, включенные в русский именник, начали адаптироваться к этой традиции. В процессе многовекового освоения заимствованных номинаций в русскоязычной среде сложились продуктивные модели, по которым от личных имен образуются производные формы.

Гипокористики, т. е. нейтральные производные формы<sup>3</sup>, образуются от полных имен с помощью усечения основы (*Коля* от *Николай*, *Люда* от *Людмила*) или путем присоединения к усеченной основе нейтральных суффиксов *-ш-*, *-н-*, *-с-*: *Маша* от *Мария*, *Гриня* от *Григорий*, *Тося* от *Антонина*. В. И. Супрун, формулируя основные правила образования квалитативов, т. е. форм со значением субъективной оценки<sup>4</sup>, называет в числе продуктивных суффиксов следующие: *-ур-/ -юр-*, *-ут-/ -ют-*, *-ус-/ -юс-*, *-ун-/ -юн-*, *-ул-/ -юл-*, *-уш(к)-/ -юш(к)-*, *-очк/- ечк-*, *-оньк-/ -еньк-*, *-ик*, *-чик*, *-ок/- ёк*<sup>5</sup>.

В настоящее время в связи с пополнением российского именника новыми иноязычными заимствованиями активизируется процесс образования производных форм. Широко используются продуктивные антропонимические модели, но в то же время коммуниканты проявляют лингвокреативность, используя архаичные антропонимические модели и образуя квалитативы по окказиональным моделям.

С целью исследования процесса образования производных форм личных имен, используемых в современном разговорном дискурсе, мы

провели анкетирование носителей 100 личных имен, функционирующих на территории России. В результате проведенного опроса удалось зафиксировать более 20 производных форм, образованных с отступлением от традиционных антропонимических моделей.

Проанализировав собранный материал, мы отметили следующие окказиональные способы образования квалитативов:

1. Использование редких для современной антропонимии словообразовательных моделей.

Формант *-ун-* обычно предполагает присоединение флексии *-я* (ср.: *Дашуня* от *Дарья*). В нашем материале зафиксированы квалитативы без материально выраженной флексии (*Милун*) и с флексией *-а* (*Тамуна*).

Зафиксированы формы, включающие в себя антропонимические суффиксы с противоположной семантикой. Квалитатив *Яшулице* создан с помощью уменьшительно-ласкательного суффикса *-ул-* (*Яшуля*), к которому добавляется архаичный увеличительно-устрашающий суффикс *-ице*. Используя термины, представленные в словаре Н. В. Подольской, такую форму можно назвать аугментативно-деминутивным именем<sup>6</sup>.

Квалитативы *Асёка* от *Асыл*, *Ставруляка* от *Ставр*, *Яшенций* от *Яков*, *Дашенция* от *Дарья* образовались с помощью редких для современной антропонимической системы суффиксов. Вероятно, формант *-енций-* в дальнейшем может стать более частотным, поскольку он обнаруживает способность присоединяться к основе гипокористики с продуктивным суффиксом *-ш-*. При образовании квалитатива от женского имени суффикс *-енций-* присоединяется вместе с флексией *-я*, что позволяет производной форме изменяться по первому типу склонения.

Финаль *-ей*, которую содержат некоторые канонические мужские имена (например, *Сергей*, *Алексей*), переосмысливается как формант и используется для образования квалитативов: *Булатей* от *Булат*.

2. Использование для образования квалитативов суффиксов, характерных для моделей русского отчества или фамилии.

С помощью суффикса *-ыч*, который оформляет синкопированную разговорную форму отчества, образуются производные формы как от мужских имен (*Филипыч* от *Филипп*, *Саныч* от *Александр*), так и от женских (*Мариныч* от *Марина*, *Яныч* от *Дарьяна*). В случае с квалитативами *Филипыч* и *Саныч* мы наблюдаем явление трансантропонимизации — перехода антропонима одного вида в другой<sup>7</sup>.

Форма *Ставрулин* от *Ставр* образовалась с помощью традиционного фамильного суффикса *-ин*, как и квалитатив *Анюткин* от *Анна*. Интересно отметить, что форма *Анюткин* имеет нулевую флексию, поддерживая тем самым актуальную в настоящее время тенденцию образования производных форм женских имен без присоединения типичной для них флексии *-а/-я*. Эту тенденцию чаще всего реализуют женские квалитативы, образованные с помощью «мужских» суффиксов *-ик*, *-чик* и *-ок/-ёк*.



3. Использование для образования квалитативов апеллятивных формантов. Среди современных квалитативов зафиксированы формы, включающие суффиксы наименований детенышей животных *-ёныш* и *-онок*: *Рамилёныш* от *Рамила*, *Тайчонок* от *Таисия*, *Бельчонок* от *Белла*, *Лисёнок* от *Алиса*. Два последних квалитатива, полностью омонимичные нарицательным существительным, используются для номинации маленьких детей. По оценочной характеристике такие квалитативы сближаются с прозвищами, хотя и имеют словообразовательную связь с полными формами личных имен.

4. Использование для образования квалитативов финалей западноевропейских имен.

Производная форма *Маринокс* от *Марина*, вероятно, была образована путем присоединения финали *-окс*, которую содержит, например, английское мужское имя *Мэддокс*. Квалитатив *Никитос* от *Никита* включает в себя финаль французских имен (ср.: имена героев Александра Дюма *Атос* и *Портос*).

Для номинации Риммы используется западноевропейское мужское имя *Римус*, которое известно в русскоязычном пространстве по книгам Джоан Роулинг о Гарри Поттере (оборотень *Римус Люпин*) и по сборнику Джоэля Харриса «Сказки дядюшки Римуса».

5. Использование для образования квалитативов флексии прилагательного. Например: *Серенький* от *Серый*, которая, в свою очередь, образована от *Сергей*. Квалитатив *Серенький* включает, кроме флексии прилагательного, уменьшительно-ласкательный суффикс *-еньк-*.

Проведенное исследование показало, что в настоящее время для образования квалитативов используются окказиональные модели, в составе которых функционируют редкие для современной антропонимии форманты, суффиксы, характерные для русских отчеств и фамилий, апеллятивные аффиксы, а также финали западноевропейских имен.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Супрун В. И. Этапы христианизации русского именника // Ономастика Поволжья: материалы VII конференции по ономастике Поволжья / под ред. Р. Ш. Джарылгасиновой, В. И. Супруна. М.: Изд-во Института этнологии и антропологии РАН, 1997. С. 18.

<sup>2</sup> Сулова А. В., Суперанская А. В. О русских именах. Л.: Лениздат, 1991. С. 110.

<sup>3</sup> Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии. М.: Наука, 1988. С. 69.

<sup>4</sup> Там же. С. 71–72.

<sup>5</sup> Супрун В. И. Имена и именины. Волгоград: Комитет по печати и информации, 1977. С. 101–103.

<sup>6</sup> Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии. М.: Наука, 1988. 192 с.

<sup>7</sup> Там же. С. 138.

**Denikina, A. E.**

*Samara National Research University*

## **OCCASIONAL WAYS OF THE FORMATION OF VALUATION DERIVATIVES FROM PERSONAL NAMES**

The article, based on the analysis of material collected by the questionnaire survey of personal names holders, the process of formation of valuation derivatives in modern Russian-language discourse is considered. The author identifies occasional ways to create valuation derivatives and describes the models and formants involved in this process.

*Keywords:* onomastics, personal name, occasional anthroponymic model, valuation derivatives of personal name, formant.

## «ПРОМОЛВИТЬ» — ЭТО ПО-ТУРГЕНЕВСКИ?

В работе исследуется специфика употребления и синтагматическая активность слова *промолвить* в идиостиле И. С. Тургенева. На основании лексикостатистического анализа контекстного окружения частотных лексических биграмм с этим словом в творчестве И. С. Тургенева и отсутствия таковых в текстах других писателей XIX в. (И. С. Тургенев, Ф. М. Достоевский, А. П. Чехов, Л. Н. Толстой, И. А. Гончаров) сделаны выводы специфичности этого слова для прозы И. С. Тургенева, о его преимущественном использовании в качестве оператора прямой речи, о значимости для писателя речи и мысли, а также речи и движения.

*Ключевые слова:* идиостиль, И. С. Тургенев, лексическая статистика, тезаурус, лексические биграммы.

Слово *промолвить*, являясь на сегодняшний день, согласно данным большинства словарей, устаревшим и даже книжным, по своему значению приравнивается к нейтральному глаголу речи *сказать*. Лишь в словаре Д. Н. Ушакова мы находим уточняющие его значение пометы *прим. тихо, нерешительно*<sup>1</sup>. Примечательно, что все приведенные в этом словаре примеры употребления данного глагола взяты из литературного наследия И. С. Тургенева. Ср.: «*И так, это дело решенное, — промолвил он*» (Тургенев); «*Марианна тоже ни слова не промолвила и потупилась*» (Тургенев)<sup>2</sup>. Это свидетельствует о том, что Тургенев, возможно, чаще писателей других использует это слово. Ниже мы постараемся «квантифицировать» это случайное наблюдение, подкрепленное анализом всего лишь нескольких конкретных примеров, оценив типичность употребления данного слова для всего идиостиля писателя, а не только 1–2 отдельно взятых текстов. Об объективности полученных данных свидетельствуют сопоставления в рамках целого литературного периода (произведения А. П. Чехова, Ф. М. Достоевского, Л. Н. Толстого и И. А. Гончарова), что позволяет говорить об индивидуальности, а не универсальности данного идиостилевого признака на фоне творчества других писателей<sup>3</sup>. Для анализа был привлечен массив частотных слов, которые употребляют все авторы (*человек, говорить, жизнь, вдруг, дело* и др.), но которые при этом образуют наибольшее количество особых, характерных для нескольких текстов одного автора, лексических пар (биграмм) в пределах фразы. Таким образом, для каждого из упомянутых выше

писателей был выявлен свой набор лексем, наиболее часто встречающихся в оригинальных контекстах<sup>4</sup>.

Анализ индивидуальной лексической синтагматики И. С. Тургенева на материале использования слова *промолвить* проводился на базе авторского подкорпуса, в который вошли романы «Рудин», «Дворянское гнездо», «Накануне» и «Отцы и дети» (всего 178 тыс. слов). Вопреки ожиданиям, слово *промолвить* не вошло в тот массив лексем, которые наиболее частотны для Тургенева, хотя встречаются в текстах всех авторов, у каждого из них обладая особыми контекстами (среди них лексемы *начинать, человек, мочь, очень, долго, продолжать, думать, слово, хорошо, два, останавливаться, подумать, скоро, мало, понимать, комната, много, садиться, оставаться, просить* и ряд других). Однако было замечено, что слово *промолвить* с определенной систематичностью фигурирует у Тургенева как второй компонент лексических биграмм, в которые входят данные лексемы. В целом частотная лексика у Тургенева предстает на фоне слова *промолвить* в 85 контекстах (что составляет 21 группу биграмм: *думать + промолвить* (7), *человек + промолвить* (6), *подумать + промолвить* = (6), *очень + промолвить* (6), *понимать + промолвить* (7), *нет + промолвить* (3), *узнавать + промолвить* (3), *просить + промолвить* (4), *мочь + промолвить* (6), *лицо + промолвить* (2), *голова + промолвить* (4), *бог + промолвить* (3), *останавливаться + промолвить* (4), *знать + промолвить* (7), *еще + промолвить* (4), *видеть + промолвить* (3), *слышать + промолвить* (2), *идти + промолвить* (2), *отвечать + промолвить* (2), *сила + промолвить* (2), *жизнь + промолвить* (2)). Такое активное употребление слова *промолвить* в качестве второго компонента частотных лексических биграмм мы назовем «фоново-частотным»: оно (пользуясь формулировкой пометы в словаре Д. Н. Ушакова) «тихо», «нерешительно», но неуклонно обрамляет характерную для идиостиля Тургенева частотную лексику, служит для нее неярким фоном, выступая исключительно как оператор прямой речи героев. Отметим, что, по данным сопоставительного анализа на материале творчества упомянутых выше писателей XIX в., такое «фоново-частотное» использование слова *промолвить* у других авторов полностью отсутствует: данный глагол может быть употреблен единично, но он не входит в частотные биграммы, выделяемые в их текстах, ни в качестве первого, ни в качестве второго компонента. Кроме того, вышеперечисленные классики литературы XIX в. практически не используют это слово в качестве оператора ввода прямой речи. Для каждого из них (кроме И. А. Гончарова) был выявлен характерный нейтральный глагол, обозначающий речевой акт в общем виде и являющийся своеобразным идиостилистическим маркером: *отвечать* (для Л. Н. Толстого), *замечать* (для Ф. М. Достоевского), *говорить* (для А. П. Чехова).

Наличие в романах И. С. Тургенева столь многочисленных контекстов (85), в которых лексема *промолвить* оказывается в прямом соседстве с частотной лексикой, может свидетельствовать о том, что это слово играет определенную роль в создании синтагматической оригинальности тургеневской прозы. Приведем некоторые выводы.

Прежде всего, отметим, что в 49 % контекстов результативный глагол совершенного вида *промолвить* у Тургенева в функции авторской ремарки к прямой речи употреблен в максимально простых синтаксических конструкциях: простое предложение без распространяющих его компонентов (субъект + предикат: промолвить + кто). Он ограничивает временные рамки речи героя и выполняет чисто информационную задачу. Иными словами, его функцией можно считать выделение непосредственного содержания прямой речи, в которую, соответственно, систематически оказывается включенной частотная для писателя лексика, звучащая именно в его устах персонажей.

Другой идиостилевой особенностью, выявленной благодаря синтагматической активности у Тургенева глагола *промолвить* как оператора прямой речи, является значимость для писателя связи речи и мысли. Такой вывод позволяет сделать анализ контекстов с биграммami подумать + промолвить (6), думать + промолвить (7), понимать + промолвить (7), знать + промолвить (7). Речь персонажей Тургенева почти всегда репрезентирует и отражает их мыслительный процесс, а мысль порождает речь, вербализуется в речи героев обращенной к собеседнику или самому себе (для более ясного ее осознания). Ср.: *Лежнев долго ходил-взад и вперед по комнате, остановился перед окном, подумал, промолвил вполголоса: "бедняк!" — и, сев за стол, начал писать письмо к своей жене.* («Рудин»); *Странно! я никого не ненавижу, — промолвил, подумавши, Аркадий* («Отцы и дети»). Активный мыслительный процесс в момент речи эксплицируется через наличие в ней пауз. Ср.: *Я ничего не понимайт, что вы говорит такое, — промолвил он наконец* («Накануне»), *Я понимаю вас, — промолвил он после довольно продолжительного молчания* («Дворянское гнездо»); *Знаешь ли ты, о чем я думаю? — промолвил он наконец, закидывая руки за голову* («Отцы и дети»); *Не знаю, — промолвил он, погодя немного* («Дворянское гнездо»); *Похвально! — промолвил, наконец, отец Алексей, не зная, что отвечать и как отделаться от пришедшего в экстаз старика* («Отцы и дети»). Связь речи и мысли ощущается даже в тех контекстах, где лексема *думать* употреблена в качестве субъективно-модального «оборота предложеческого типа»<sup>5</sup>, связанного с главным предложением бессоюзной связью (либо главное предложение эллиптируется совсем в контекстах, где субъект хочет убедиться, что мысль собеседника соответствует реальности). В таких случаях, представляющих собой характерное для языка литературы XIX в. словоупотребление, нестертая семантика данного глагола играет ключевую роль при восприятии и интерпретации. Ср.: *Я думаю, чай готов? — промолвила Одинцова* («Отцы и дети»). *Вы думаете? — промолвила Лиза и остановилась* («Дворянское гнездо»), *Вы думаете? — промолвил Рудин...* («Рудин») и др. Отметим, что характерное для Тургенева изображение героя как субъекта речи и сознания и представление его «в потоке сознания» уже отмечалось филологами ранее<sup>6</sup>.

Наконец, третья особенность идиостиля Тургенева, выявляющаяся благодаря синтагматической активности глагола *промолвить*, заключается

в наличии внутренней взаимосвязи между речью и движением. Анализ контекстов, содержащих биграмму останавливаться + промолвить (4), позволяет заметить, что в произведениях И. С. Тургенева прекращение движения в пространстве связывается с вербализацией какого-либо важного, «выношенного», «выстраданного» умозаключения. Ср.: *Лежнев долго ходил взад и вперед по комнате, остановился перед окном, подумал, промолвил вполголоса: «бедняк!» — и, сев за стол, начал писать письмо к своей жене («Рудин»); — Вы думаете? — промолвила Лиза и остановилась. — В таком случае я бы должна была... Да нет! Это невозможно. — Что такое? Говорите, говорите. — Право, мне кажется, я не должна... А, впрочем, — прибавила Лиза и с улыбкой оборотилась к Лаврецкому, — что за откровенность вполонину? Знаете ли? я получила сегодня письмо («Дворянское гнездо»).*

Таким образом, сопоставительный анализ синтагматики слова *промолвить*, проведенный как внутри одного идиостиля (на материале 4 романов И. С. Тургенева), так и внутри целого литературного периода (на материале текстов других классиков XIX в.), позволяет сделать выводы о том, что у И. С. Тургенева эта лексема, употребляемая как оператор прямой речи, служит постоянным и узнаваемым фоном для частотной лексики, привлекает к ней внимание читателя, акцентирует связь речи и мысли, а также связь мысли и движения. Все это дает основания назвать слово *промолвить* в какой-то степени «тургеневским»

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Толковый словарь Ушакова онлайн. URL: <https://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=60106> (дата обращения: 12.06.2020).

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Мухин М. Ю. Лексическая статистика и концептуальная система автора: М. Булгаков, В. Набоков, А. Платонов, М. Шолохов. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2010. 232 с.

<sup>4</sup> Мухин М. Ю., Мухин Н. Ю. Авторский тезаурус и сочетаемость слов: лексико-статистические модели индивидуального стиля // Филологический класс. 2019. № 4 (58). С. 8–15.

<sup>5</sup> Шаронов И. А. Семантические прагматические аспекты описания вводных слов и коммуникативов // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2018. № 51. С. 58–68.

<sup>6</sup> Гареева Л. Н. Субъектная организация произведений И. С. Тургенева как способ психологического изображения человека: дис. ... канд. филол. наук. Ижевск, 2009. 158 с.

Dyuzenli, M. V.

Ural Federal University named after B. N. Yeltsin

**MAY THE WORD “PROMOLVIT” BE ONE OF THE MARKERS OF TURGENEV’S SIGNATURE?**

The article is devoted to the specificity of using and syntagmatic activity proper to the word *promolviť* in I. S. Turgenev idiostyle. Comparative lexicostatistical and contextological analysis of the most frequent lexical bigrams used by the writers of XIX century (F. M. Dostoevsky, A. P. Chekhov, L. N. Tolstoy, I. A. Goncharov) shows that the word in question is a regular component of such bigrams in the novels written by Turgenev only. The interpretation of the contexts in which are situated the most frequent lexical bigrams including the word *promolviť* introducing the direct speech provided conclusions made about the internal correlation existing between the concepts of speech, thought and motion which are important for the writer.

*Keywords:* idiostyle, I. S. Turgenev, lexical statistics, thesaurus, lexical bigrams.

## ИМИДЖ РЕГИОНАЛЬНОГО ОБЪЕКТА В АСПЕКТЕ ЛИНГВОИМИДЖЕЛОГИИ

В работе раскрываются теоретические аспекты междисциплинарного направления — лингвоимиджологии, направленного на изучение и разработку технологий создания имиджа кого-, чего-либо посредством лингвистических методов и приемов. Исследование осуществляется на примере изучения имиджа региона с опорой на метод когнитивного моделирования — построение фреймовой модели, позволяющей выявить лакуны в современных текстах о имиджформирующем объекте.

*Ключевые слова:* имидж, имидж региона, лингвоимиджология, фреймовое моделирование.

Среди актуальных научных исследований социально-гуманитарного характера последнего десятилетия выделяются работы, выполненные в рамках нового научного направления — имиджологии, ориентированного изначально на создание имиджа политического лидера. Сегодня объектом имиджологии становятся разного рода бизнес- и туристические структуры, организации, политические партии, спортивные клубы, нации, а также страны и города.

Е. С. Кубрякова в понятие термина «имидж» вкладывала следующее: «имидж — это тот образ, который по тем или иным причинам призван заменить реальный объект или же представлять лицо или некую другую сущность (от характера и облика человека до государства и иных властных структур) в глазах (восприятии) других людей»<sup>1</sup>. В работе А. В. Чепкасова<sup>2</sup> анализируются семантически близкие термины «имидж», «образ», «стереотип», «бренд», «репутация», смысловой анализ которых позволил автору выделить специфические компоненты каждого из терминов и установить, что имидж, являясь разновидностью образа, формируется из тенденциозных источников и способен приводить к изменению, уточнению образа, а также его оцениванию. Иными словами, образ не статичен, он формируется в сознании человека и, будучи подверженным влиянию извне, может получить иную форму отражения предметов и явлений действительности в сознании людей.

С опорой на термин «имидж» в научной литературе были сформулированы термины «имидж личности», «имидж бренда», «имидж организации», «имидж региона» и др. Каждая из разновидностей имиджа характеризуется набором составляющих, атрибутов. Например, для раскрытия термина «имидж региона», под которым понимается *стереотипизированный образ в массовом сознании, где «слиты воедино»* представления людей по поводу соци-



окультурных, исторических, социально-экономических, политических и других особенностей данной территории, <...> субъективное представление каждого человека о регионе может складываться как на основе конкретных личных впечатлений, так и опосредованным образом, из материалов массмедиа, литературных и кинематографических источников, на основе рассказов очевидцев, слухов и домыслов»<sup>3</sup>.

О значимости имиджевой политики регионального уровня свидетельствует ряд исследований политической, экономической, культурологической направленности. Исходя из того, что имидж кого-, чего-либо формируется посредством языковых (речевых) средств, особое место среди трудов по имиджологии занимают лингвистические работы (см. работы М. В. Катинской<sup>4</sup>, А. В. Прохорова<sup>5</sup>, А. В. Чепкасова<sup>6</sup> и др.), что позволяет говорить о лингвоимиджологии как о новом формируемом направлении имиджологии, характеризующемся междисциплинарностью. Ведущими задачами лингвоимиджологии видятся изучение и разработка технологий создания имиджа кого-, чего-либо за счет применения языковых средств, эффективно влияющих на создание положительного образа объекта.

Изучению и формированию имиджа территории в последние годы уделяется значительное внимание, в том числе в лингвистическом аспекте (см. работы Т. А. Пашкиной<sup>7</sup>, И. В. Савельевой<sup>8</sup>, И. А. Сушненко<sup>9</sup> и нек. др). Имидж напрямую связан с понятиями «успешность»/«неуспешность», а правильно сформированный имидж, например, региона выступает одним из инструментов высокого качества жизни населения. «Цель регионального позиционирования — выделить ключевые характеристики территории, выявить, а в некоторых случаях — и создать, четкие ориентиры, указывающие на ее своеобразии»<sup>10</sup>. Сказанное позволяет наметить алгоритм изучения и формирования территориального имиджа, который предусматривает (1) выявление эксклюзивных для региона объектов, которые могут стать имиджформирующими в свете имиджевой политики территориального объекта; (2) разработку имиджевой модели региона в целом и имиджевых моделей конкретных типов знаковых объектов (объектов культурного и исторического наследия, природных, экономических, спортивных и др.), где языковой параметр занимает едва ли не ведущую роль.

В данном исследовании с позиций лингвоимиджологии внимание будет уделено моделированию знакового объекта Красноярска и Красноярского края — Национального парка «Красноярские Столбы». Материалом исследования послужили доступные массовому читателю журналистские тексты о Столбах. Ведущая задача работы — с опорой на выявленные эксклюзивные свойства исследуемого объекта построить модель фреймового типа, выявив отсутствующие характеристики параметров этой модели в доступных текстах.

В исследовании приняты положения, разрабатываемые в области лингвистической концептологии, касающиеся сущности концептов, позволяющих

хранить знания о мире и являющихся строительными элементами концептуальной системы<sup>11</sup> и структур знания — фреймов, организованных вокруг некоторого концепта (см. работы А. П. Бабушкина<sup>12</sup>, Т. А. ванн Дейк<sup>13</sup>). Основными методами явились: концептуальный анализ, предусматривающий описание концептов посредством изучения словарных дефиниций и контекстов; фреймовое моделирование концепта.

Название исследуемого объекта — национальный парк «Столбы» (далее — «Столбы») — включает помимо прямого наименования (Столбы) гипоним (национальный парк). Учитывая это, нами были определены номинативные поля «национальный парк» и «Столбы» как самостоятельные концепты. При сопоставлении концептов «национальный парк» и «Столбы» с опорой на данные толковых словарей русского языка было выявлено, что в содержание последнего включен ряд содержательных компонентов первого — родового понятия: охраняемая территория, открытая для посещения, особенности флоры и фауны. Специфическими элементами концепта «национальный парк» являются расположение заповедника на большой территории, его предназначение для научно-исследовательских и культурно-просветительских целей, работа по сохранению редких и исчезающих видов растений и животных, а также регулируемое посещение. Концепт «Столбы», в свою очередь, характеризуется иным спектром индивидуальных компонентов, прагматически значимых для туристов: достопримечательность, активный образ жизни, бесплатный вход, доступность людям с ограниченными возможностями и пенсионерам, опасность. В совокупности эти элементы формируют концепт «Национальный парк “Столбы”». Результаты содержания номинативных полей подробно описаны нами в работе<sup>14</sup>.

С опорой на метаязык, созданный первоначально для автоматизированной обработки информации, была разработана фреймовая модель описания концепта «Столбы». Обращение к теории фреймов является не случайным, т. к. в когнитивном направлении уже признанной считается точка зрения, что когнитивные структуры знания (фрейм, слот, мыслительный образ и др.) организуют некоторый концепт. «...Фреймы имеют более или менее конвенциональную природу и потому могут определять и описывать, что в данном обществе является “характерным” или “типичным”»<sup>15</sup>. Термин «фрейм» М. Минский определил как структуру языкового знания, организованного вокруг некоторого понятия, где ассоциирована информация разных видов<sup>16</sup>. В распоряжении человека, по мнению ученого, имеется набор фреймов для разных видов деятельности, для характеристики и оценки окружающей среды и условий своего существования. Элементом фрейма выступают слоты (в терминологии М. Минского — терминалы), которые предназначены для конкретизации какого-либо одного аспекта фрейма посредством заполнения содержательными данными. Каждый слот имеет свой набор характеристик. Так, в модели концепта «Столбы» выделяются слоты (получены в результате анализа словарных дефиниций номинативных полей «национальный парк»

и «Столбы».): территория (характеристики: природный комплекс, площадь, ландшафт, открытое пространство, охраняемая территория), предназначение (заповедник, отдых), инфраструктура (благоустройство), вандализм (не все граждане ценят то, что для них делается), опасность (удаленность от транспортной магистрали, дикие звери, дикий лес, крутые скалы, сухостойные деревья в лесу), ономастикон (многие объекты заповедника — скалы, ручьи, тропы и др. — имеют имена собственные).

Фреймовая модель концепта «Столбы» предусматривает три характеризующих параметра: понятийный, прагматический и оценочный, каждый из которых специфично раскрывает имя слота и его характеристики посредством смысловых компонентов, полученных путем анализа журналистских текстов о «Столбах» (всего 40 текстов).

Продемонстрируем фрагмент описания этой модели на примере слота «территория». Понятийный параметр раскрывается следующими характеристиками указанного слота: «природный комплекс» (достопримечательность, воздух, лес), «площадь» (большая), «ландшафт» (мало нарушенный антропогенным воздействием), «открытое пространство» (активная посещаемость), «охраняемая территория» (находится под охраной государства и ЮНЕСКО). Прагматический параметр: «природный комплекс» (сохранение редких и исчезающих видов растений и животных, на Столбы идут подышать чистым воздухом), «площадь» (—), «ландшафт» (ведутся работы по восстановлению нарушенных антропогенным воздействием участков территории), «открытое пространство» (регулируемое посещение, бесплатный вход, доступность пенсионерам и людям с ограниченными возможностями), «охраняемая территория» (—). Оценочный параметр (в скобках приведены фрагменты контекстов, содержащих оценку. При фиксации оценочных компонентов за основу была взята классификация Н. Д. Арутюновой<sup>17</sup>, где выделены общеоценочные и частнооценочные аксиологические значения): «природный комплекс» (Столбы — визитная карточка Красноярска!; Столбы — жемчужина сибирской природы! Столбы — легкие Сибири), «площадь» (—), «ландшафт» (—), «открытое пространство» (Каждые выходные сотни красноярцев отправляются гулять в заповедник «Столбы»), «охраняемая территория» (—).

Фреймовое моделирование позволяет выделить лакуны, имеющиеся в текстах о каком-либо объекте, т. е. в проанализированных текстах и словарных дефинициях нами не было обнаружено отображения того или иного параметра модели (при демонстрации материала выше в скобках стоит прочерк). Так, в журналистских текстах о «Столбах» характеристика слотов «площадь» и «охраняемость» раскрыта лишь за счет понятийного параметра, прагматический и оценочный параметры оказались незаполненными. Однако именно прагматический параметр, наряду с оценочным, имеет ведущее значение для формирования имиджа какого-либо объекта, т. к. эти параметры демонстрируют закрепление в языке при помощи конкретных знаков того, что важно для человека, и воздействие этих знаков на людей.

Как представляется, выявленные лакуны могут сориентировать авторов относительно содержания имиджформирующих текстов. Так, в текстах о Национальном парке «Столбы» считаем значимым упоминание о совершенствовании в заповеднике инфраструктуры туристических троп (прагматический аспект) с использованием оценочных языковых конструкций. Видится необходимым создание текстов о редких и исчезающих видах растений и животных, имеющихся в заповеднике. Такая информация, представленная с помощью языковых средств выразительности, не только позволит поддержать имидж национального парка, но и привлечет в заповедник туристов, интересующихся флорой и фауной. Популяризировать информацию о природном заповеднике, который является излюбленным местом активного отдыха красноярцев, необходимо еще и с целью развития регионального имиджа. Так, если в региональной картине мира образ национального парка «Столбы» занимает ведущие позиции, в общероссийской и мировой картинах мира ситуация иная: о «Столбах» знают как о природном заповеднике, но его уникальные характеристики малоизвестны за пределами региона.

В заключение подчеркнем значимость лингвоимиджологии — направления, которое закрепляет за филологическим знанием место в активно развиваемой научной области — имиджологии, решает проблему воздействующей силы текстов публичного, журналистского дискурсов на формирование в сознании населения положительного образа объектов (одушевленных и неодушевленных), в том числе — конкретной территории.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Кубрякова Е. С.* К определению понятия имиджа // Вопросы когнитивной лингвистики. 2008. № 1 (014). С. 9.

<sup>2</sup> *Чепкасов А. В.* Имидж региона в речи регионального лидера и массовой коммуникации (генезис и структура). М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2018. 352 с.

<sup>3</sup> *Василенко И. А.* Современный имидж российских регионов: проблемы формирования. Журнальный клуб Интелрос «Мир и политика». 2012. № 12. URL: <http://www.intelros.ru/readroom/mir-i-politika/m12-2012/17323-sovremennyy-imidzh-rossiyskih-regionov-problemy-formirovaniya.html> (дата обращения: 27.04.2021).

<sup>4</sup> *Катынская М. В.* Лингвистическое моделирование имиджа. Благовещенск: Изд-во Амур. гос. ун-та, 2012. 168 с.

<sup>5</sup> *Прохоров А. В.* Специфика лингвистического моделирования имиджа // Вестник ТГУ. 2013. Вып. 9 (125). С. 254–257.

<sup>6</sup> *Чепкасов А. В.* Моделирование имиджа Кузбасса по данным СМИ // Лингвокультурология. 2018. Вып. 2. С. 36–40.

<sup>7</sup> *Пашкина Т. А.* Понятие «имидж территории» в современной науке и практике // Известия Саратовского университета. Вып. 2. Саратов, 2012. С. 63–66.

<sup>8</sup> *Савельева И. В., Мельник Н. В.* Образ кузбасского горнолыжного курорта Шерегеш в дискурсе интернет-отзывов // Журнал Сибирского федерального университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 12, № 1. С. 137–154.

<sup>9</sup> *Сушненкова И. А.* Лингвокогнитивное исследование регионального имиджа (на примере Омской области): дис. ... канд. филол. наук. Кемерово: Кемеровский гос. ун-т, 2011. 272 с.

<sup>10</sup> *Чепкасов А. В.* Моделирование имиджа Кузбасса по данным СМИ // Лингвокультурология. 2018. Вып. 2. С. 36.

<sup>11</sup> *Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г.* Краткий словарь когнитивных терминов. М.: Филологич. фак-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1996. 245 с.

<sup>12</sup> *Бабушкин А. П.* Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1996. 104 с.

<sup>13</sup> *Дейк ванн Т. А.* Фреймы знаний и понимание речевых актов / пер. с англ. М. А. Дмитриевой // Язык. Познание. Коммуникация. М.: Прогресс, 1989. С. 12–40.

<sup>14</sup> *Evseeva I. V., Zhmakina I. S.* The concept of Stolby Nature Reserve in the aspect of linguoimageology // J. Sib. Fed. Univ. Humanit. Soc. Sci. 2020. 13 (12). P. 1914–1926. DOI: 10.17516/1997-1370-0694.

<sup>15</sup> *Дейк ванн Т. А.* Указ. соч. С. 16.

<sup>16</sup> *Минский М.* Фреймы для представления знаний / пер. с англ. О. Н. Гринбаума; под ред. д-ра техн. наук Ф. М. Кулакова. М.: Энергия, 1979. С. 7.

<sup>17</sup> *Арутюнова Н. Д.* Типы языковых значений. Оценка, событие, факт. М.: Наука, 1988. 338 с.

**Evseeva, I. V.**

*Siberian Federal University*

## **IMAGE OF A REGIONAL OBJECT IN THE ASPECT OF LINGUOIMAGELOGY**

The paper describes the theoretical aspects of linguoimageology as an interdisciplinary direction aimed at studying and developing technologies for creating an image of someone or something through linguistic methods and techniques. The research is based on studying the image of a region using the method of cognitive modeling. This method includes building a frame model that allows you to identify lacunas in modern texts about an image-forming object.

*Key words:* Image, image of the region, linguoimageology, frame modeling.

## НОВООБРАЗОВАНИЯ С ЭЛЕМЕНТОМ *КОВИД* В РУССКОМ ЯЗЫКЕ НОВЕЙШЕГО ПЕРИОДА

Анализируются новообразования, возникшие в русском языке в начале 2020 г. и мотивированные неологизмом *ковид*. Выявляются продуктивные словообразовательные форманты и типы, описывается семантика новаций.

*Ключевые слова:* словообразование, продуктивные словообразовательные типы и форманты, ключевые слова эпохи.

В конце 2019 г. человечество столкнулось с новой болезнью, вызываемой коронавирусом SARS-CoV-2<sup>1</sup>. Официальное сокращенное название данного коронавируса быстро вошло в язык, широко используется в публицистических текстах широкой тематики, а также в рамках интернет-общения. Необходимо отметить, что в русскоязычных текстах фиксируется параллельное использование аббревиатуры *COVID* как в латинской, так и в кириллической графике, что свидетельствует о графической адаптации данной языковой единицы. Кроме графической адаптации, неологизм *ковид* чрезвычайно быстро прошел и стадию морфологической и словообразовательной адаптации. Это склоняемое неодушевленное существительное мужского рода, которое является производящим для целого ряда новых производных.

В рамках данной статьи мы рассмотрим новообразования, мотивированные неологизмом *ковид*, представленным в кириллической графике. Производные, в которых элемент *COVID* был представлен латиницей, не включались в нашу выборку, хотя подобные новообразования тоже присутствуют в текстах.

Среди новообразований с элементом *ковид* выделяются как неологизмы, так и окказионализмы, представлены как простые (*ковидчик*), так и сложные (*ковидоноситель*) слова, относящиеся к различным тематическим группам. Всего на начало мая 2020 г. в интернет-текстах (блоги, официальные СМИ) нами было зафиксировано 30 производных, прямо или опосредованно мотивированных данным производящим. Очевидно, что количество подобных производных на протяжении 2020 г. будет возрастать, а словообразовательное гнездо с вершиной *ковид* станет одной из языковых примет нашего времени.

В частеречном отношении среди новообразований, мотивированных словом *ковид*, предсказуемо преобладают имена существительные — нами было обнаружено 18 производных данной части речи (*ковид-городок*, *ковид-тесты*, *ковидники* и др.). Широко представлены также имена прилагательные,

в первую очередь сложные (*ковид-позитивные* и *ковид-негативные* (больницы), *ковиднутый*); зафиксирован и один глагол (*ковидить*).

С точки зрения словообразовательных особенностей, среди новых производных отчетливо выделяется группа сложных слов, в которых часть *ковид-* выступает как препозитивный атрибутивный элемент: *Ученых лаборатории центра психического здоровья выселяют на улицу ради «ковид-городка»* ([https://tvrain.ru/teleshov/vechernee\\_shou/tsentr-508222/?utm\\_source=yxnews&utm\\_medium=desktop&utm\\_referrer=https%3A%2F%2Fyandex.ru%2Fnews](https://tvrain.ru/teleshov/vechernee_shou/tsentr-508222/?utm_source=yxnews&utm_medium=desktop&utm_referrer=https%3A%2F%2Fyandex.ru%2Fnews)); *Нам, всем простым врачам, маленьким и большим руководителям надо перестать врать о состоянии дел с **ковид-инфекцией*** (<https://www.zelenograd.ru/blog/infekciya-vse-ravno-budet-v-kajdoy-poliklinike/>); *...описанная на сайте ДЗМ система попадания пациентов в **ковид-поликлинику** очень сложна* (<https://www.zelenograd.ru/blog/infekciya-vse-ravno-budet-v-kajdoy-poliklinike/>); *Почему многие пациенты с **ковид-пневмонией** не кашляют* (<https://www.eg.ru/society/879451-pochemu-mnogie-pacienty-s-kovid-pnevmoniey-ne-kashlyayut/>); *В этих больницах персонал особенно не защищен <...> в том числе туда все время залетают пациенты с позитивными **ковид-тестами*** (<https://lenta.ru/articles/2020/05/04/vrachi/>) и др.

Исследователи неоднократно обращали внимание на продуктивность подобной словообразовательной модели в русском языке новейшего периода. Еще в 70-х гг. XX в. М. В. Панов выделял образования такого типа в самостоятельную группу, рассматривая их как аналитические прилагательные: «за последние полвека в русском литературном языке сложилась особая часть речи: аналитические прилагательные»<sup>2</sup>. Исследователи обращают внимание на то, что связь между компонентами подобных композитов «является подчинительной и носит атрибутивный характер», однако «зависимость не выражена никакими сегментными средствами»<sup>3</sup>, а атрибутивный компонент не имеет форм словоизменения. Это яркое явление, получающее в последние десятилетия большое распространение и продолжающее «интенсивную экспансию»<sup>4</sup>. В связи с этим особенно важно отметить, что инвентарь препозитивных атрибутивных элементов пополнился новой единицей — *ковид*. Это является еще одним свидетельством продуктивности и востребованности рассматриваемой словообразовательной модели, с одной стороны, а с другой — говорит об особой актуальности данного элемента для говорящих.

Конструкции типа *ковид-поликлиника* нередко могут быть заменены на синонимичные словосочетания с прилагательным *ковидный* (ср.: *ковидные поликлиники, ковид-больные — ковидные больные* и под.). Однако подобная замена, как нам представляется, допустима не во всех случаях: так, в новациях *ковид-диссидент, ковид-пофигист* (*И, тем не менее, до сих пор существуют люди, так называемые «ковид-диссиденты», которые отрицают глобальную угрозу со стороны коронавируса* (<https://nversia.ru/news/otricanie-s-kovidnym-uporstvom/>); *Ты кто? **Ковид-диссидент, ковидофоб, или ковид-пофигист?*** ([https://vk.com/wall13290445\\_37808](https://vk.com/wall13290445_37808))) первый элемент указывает не на признак «относящийся

к ковид, связанный с ним», а на отношение к вирусу и связанной с ним болезни. Очевидно, *ковид-диссидент* — это не «диссидент, болеющий COVID-19» (ср.: *ковид-больной*), а «человек, негативно относящийся к ковид; не признающий его существование». Аналогичное толкование допустимо и для новообразования *ковид-пофигист*.

Кроме имен существительных с препозитивным атрибутивным элементом *ковид-*, было зафиксировано несколько имен прилагательных с данным элементом: *И на уровне приемных отделений необходима сортировка пациентов: одни — явно ковид-подозрительные* (<https://lenta.ru/articles/2020/05/04/vrachi/>); *Каждое медицинское учреждение города, каждая поликлиника, каждая больница должны стать ковид-специфичными* (<https://www.zelenograd.ru/blog/infekciya-vse-ravno-budet-v-kajdoj-poliklinike/>) и др. Надо заметить, что подобные сложные адъективы не являются новыми для русского языка: еще в 90-е гг. XX в. отмечались подобные образования с элементом *ВИЧ (ВИЧ-позитивный)*.

Новообразования, в которых элемент *ковид* выступает в качестве атрибутивного компонента, составляют заметную, но не единственную группу новаций, мотивированных данным элементом. Так, среди имен существительных были обнаружены сложные слова, образованные с помощью соединительного элемента, а также сложносuffиксальные производные: *Просто обчихать или откашлять такой «ковидоносец» по дороге должен был как минимум 20–30 человек!* (<https://sapojnik.livejournal.com/3170905.html>); *Конечно же, не только элитка стала ковидоносителем* ([https://yandex.ru/turbo?text=https%3A%2F%2Ftsargrad.tv%2Farticles%2Fkoronavirus-zavezli-v-rossiju-v-chemodanah-louisvuitton\\_245285](https://yandex.ru/turbo?text=https%3A%2F%2Ftsargrad.tv%2Farticles%2Fkoronavirus-zavezli-v-rossiju-v-chemodanah-louisvuitton_245285)); *Мой ковидоскептицизм продолжался почти до конца февраля* (<https://www.fontanka.ru/2020/03/30/69060604/>) и др.

Востребованными при образовании новых производных оказываются и аффиксоиды. Боязнь нового заболевания, страх перед ним закономерно приводят к появлению новаций с продуктивными элементами *-фоб / -фоби(я)*: *Психологи объяснили, как возникает ковидофобия* (<https://rg.ru/2020/05/01/psihologi-obiasnili-kak-voznikaet-kovidofobiia.html>); *Ты кто? Ковид-диссидент, ковидофоб, или ковид-пофигист?* ([https://vk.com/wall13290445\\_37808](https://vk.com/wall13290445_37808)).

Анализ суффиксальных производных демонстрирует востребованность ряда словообразовательных типов, по которым создаются новые номинации, связанные с COVID-19. Это, во-первых, тип «основа существительного + *-чик*», называющий лицо по отношению к предмету. Данный тип достаточно продуктивен в русском языке новейшего периода, и появление неологизма *ковидчик* отвечает языковой тенденции: *В России, по данным на 16 марта, было выявлено 93 «ковидчика»* (<https://www.souzveche.ru/articles/community/51172/>).

В интернет-текстах фиксируется и новый сингулятив, образованный с помощью суффикса *-инк(а)* и образно называющий один вирус COVID-19: *Изредка попадают одетые в хирургическую форму врачи или медсестры. Обычно выглядят они сильно замученными и мне кажется, что я могу различить*



*мельтешащие ковидинки на их одежде* (<https://zen.yandex.ru/media/7ya.ru/koronavirus-v-niuiorke-glazami-russkogo-vracha-5e7de44908fc12230bb4ae5e>).

Интерес вызывают и новые деминутивы, образованные от основы *ковид*. С одной стороны, широкое распространение слов с субъективно-оценочными суффиксами — это яркая особенность русского языка, отражающая, по мнению исследователей, черты национального менталитета. С другой стороны, в производстве деминутивов от названия тяжелого заболевания видится стремление говорящих уйти от страха, перевести все в шутовую, игровую ситуацию. Так, новообразование *Ковидик* называет мягкую игрушку, связанную крючком в форме коронавируса, а новация *ковидишки* — частушки, сочиненные на тему коронавируса: *Всем привет, знакомьтесь Ковидик и Грушевый зайка. Их можно тискать, обнимать и рассказывать секреты* (<https://ok.ru/radionsrid/topic/151454953762203>); *Карантинки, Вируснянки, Ковидишки и еще вариант Пандемимки — всё это «частушки на злобу дня»* (<https://www.facebook.com/pg/VetkA.folk/posts/>).

Напротив, яркую негативную оценочность обнаруживает производное *ковидло* / *ковидла*: *злое чудовище ковидло* (<https://legatus-pretor.livejournal.com/64334.html>); *Ковидла, в которую мы вляпались всем миром* (<https://znat-kak.livejournal.com/4835731.html>). Интересно отметить, что новация *ковидло* оказывается производящей для композита *ковидло-мир*: *Дивный Новый ковидло-мир преподносит нам каждый день новые и невиданные сочетания давно устоявшихся событий, как в детском калейдоскопе* (<https://periskop.su/2046571.html>).

Суффиксальные прилагательные не столь разнообразны. Наибольшее распространение получило прилагательное *ковидный*, образованное с помощью продуктивного суффикса *-н(ый)*: *Второй потенциальный собеседник — ковидный из Кизильского района* (<https://www.nnov.kp.ru/daily/27121/4204392/>). В шутовом контексте было зафиксировано производное *ковидский*: *После окончания битвы с коронавирусом будут ли награждать ее участников? Например медицинских работников медалью «Участник Ковидской битвы»* (<https://www.anekdot.ru/release/anekdot/day/2020-05-02/>).

Зафиксировано и префиксальное производное, образованное от прилагательного *ковидный* — *нековидный*: *Человек с инфарктом и инсультом, попав в нековидную больницу, имеет одинаковый шанс заразиться, как и в ковидной* (<https://lenta.ru/articles/2020/05/04/vrachi/>).

Новые производные, мотивированные неологизмом *ковид*, еще раз демонстрируют гибкость и высокую мобильность словообразовательной системы русского языка. Потребности языкового коллектива приводят к интенсивному обновлению лексического фонда, в том числе за счет реализации словообразовательного потенциала тех производящих слов (основ), которые называют наиболее важные социокультурные реалии. К подобного типа ключевым словам текущего момента, вероятно, можно отнести и новацию *ковид*, демонстрирующую высокую словообразовательную активность.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/COVID-19>.

<sup>2</sup> *Панов М. В.* Об аналитических прилагательных // Панов М. В. Труды по общему языкознанию и русскому языку. Т. 1 / под ред. Е. А. Земской, С. М. Кузьминой. М.: Языки славянской культуры, 2004. 568 с. С. 137.

<sup>3</sup> *Горбов А. А.* Топ-метод экспресс-номинации эконом-класса: о русских именных композитах с атрибутивным элементом в препозиции к вершине // Вопросы языкознания. 2010. № 6. С. 27.

<sup>4</sup> Там же. С. 26.

**Zhdanova, E.A.**

*Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod*

## NEOLOGISMS WITH COMPONENT *КОВИД* IN THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE

New words which appeared in Russian in the beginning of 2020 and motivated by neologism *ковид* are analyzed. Productive word-building formants, types are detected and means of innovations are described.

*Keywords:* word-formation, productive word-building types and formants, keywords.

## МОДАЛЬНЫЕ ЭКСПЛИКАТОРЫ ПЕРСУАЗИВНОЙ СЕМАНТИКИ В РЕКЛАМНОМ ДИСКУРСЕ

В статье описывается категория персуазивности в рекламном дискурсе, выясняется ее роль в рекламной коммуникации. Рассматриваются средства выражения проблематической достоверности в рекламе. Анализируется модусный персуазивный компонент в рекламном дискурсе, который представлен не только вводно-модальными словами, но и другими лексическими и синтаксическими средствами.

*Ключевые слова:* рекламный дискурс, персуазивность, модальные экспликативы.

Персуазивность в лингвистических исследованиях трактуется как оценка субъектом речи высказывания с точки зрения его достоверности, т. е. соответствия информации действительному положению дел. Функционально-семантическая категория персуазивности (или эпистемической модальности, модальности достоверности, персуазивной модальности) имеет типовое субъектно-модальное значение, реализующееся в определенных контекстах на разных языковых уровнях. Традиционно к средствам выражения субъективной модальности относят вводные слова, модальные частицы, модальные глаголы, предикативы, предикаты знания и мнения, а также модальные фразы и конструкции, в которых реализуется фактор говорящего, т. е. субъект речи.

Специфику средств выражения категории персуазивности лингвисты рассматривали на примере различных видов текстов (дискурсов) — художественного, научного, публицистического. Так, Г. А. Золотова, анализируя вводно-модальные слова с общим значением предположительности в художественном тексте, приходит к выводу о том, что они «эксплицируют позицию субъекта речи (говорящего, наблюдателя) как посредника-перцепиента между изображаемой действительностью и читателем, <...> предваряют ту часть информации, которая не может быть получена автором путем прямого видения, непосредственного наблюдения явлений действительности. <...> Модальные слова со значением предположительности служат, таким образом, как бы оправданием включения в авторский текст нефактической информации!».

В рекламном же дискурсе такая функция вводно-модальных слов как средств включения в авторский текст нефактической информации или не реализуется вообще, или представлена коннотативно. В ряде случаев вводно-модальные слова в рекламе являются дискурсивными единицами: значение категорической достоверности они совмещают с функцией связи частей

текста. Слова категорической достоверности («конечно», «разумеется», «естественно», «несомненно», «бесспорно» и др.) в ряде контекстов вводят дополнительный перечень услуг (или свойств товара), наличие которых не подвергается никакому сомнению. Например: *Дорогие наши зрители, Ребя-тишки и родители! / К нам в театр пожаловать просим: / Петра Великого, дом номер восемь, / На новогодние представления, / Красочные до изумления! / Приходите! Конечно же, всех ждут сюрпризы и новогоднее волшебство!* (Театр кукол. Интернет-реклама // [www.vl.ru](http://www.vl.ru), декабрь 2019 г.).

Слова проблематической достоверности («может быть», «возможно», «вероятно», «пожалуй» и др.), в отличие от слов категорической достоверности, как правило, вводят мнение субъекта речи о ситуации использования товара, его свойствах и качествах. Если слова категорической достоверности могут совмещать функцию связи частей текста с функцией оценки субъектом речи качеств товара или услуги, то слова проблематической достоверности функцию связи частей текста в рекламном дискурсе чаще всего не реализуют.

Контексты употребления слов проблематической достоверности можно разделить на две основные группы:

1) оценка ситуации использования товара или услуги (качеств, свойств товара) как лучшей по отношению к конкурентам: *Корея — страна с восхитительной зимой. Пожалуй, лучший зимний отдых для Вас и Ваших детей!* (Национальная организация туризма Кореи. Интернет-реклама // [www.primamedia.ru](http://www.primamedia.ru), декабрь 2018 г.). В ряде случаев семантика персуазивности поддерживается модальными экспликаторами проблематической достоверности, однако коммуникативная установка всего текста — убеждение в истинности информации требует нивелировки предположительности, поэтому модальные экспликаторы персуазивности «может быть», «пожалуй», «вероятно» часто сопровождаются лексемами «лучший», «лучше». В подобных контекстах создается иллюзия размышлений субъекта речи о товаре или услуге, что с коммуникативной точки зрения намного эффективнее, чем безапелляционное утверждение, подкрепленное модальными экспликаторами категорической достоверности («бесспорно», «без сомнений», «разумеется», «конечно» и др.);

2) оценка ситуации, при которой отсутствует предмет рекламирования, как нежелательной для адресата (как правило, в таких дискурсах всегда содержится оппозиция «может быть ... но / однако», «возможно ... но / однако»): *Зима — время гололеда и опасных ситуаций на дороге. Возможно, именно это заставляет тебя забыть о байке до весны. Хочешь кататься зимой? Бери и катайся! Зимние покрывки Schwalbe Snow Stud уже в магазине! А с зимними вело-перчатками Fox Racing Polarpro Glove не будут мерзнуть руки* (Blackard. Интернет-реклама // <http://www.vl.ru/www.blackrad.ru>, декабрь 2020 г.).

Таким образом, реализация категории персуазивности в рекламном дискурсе отличается от ее реализации в художественном тексте, в частности в нарративном: «нарративный текст обладает потенциальным эвиденци-

альным ресурсом, поскольку в нем уже заложена функция пересказывания. Эвиденциальный ресурс нарративного текста проявляется в наличии эвиденциальной семантики, реализуемой в рамках эвиденциального ситуационно-речевого блока и распространяющейся на текст в целом, и в наличии коммуникативной стратегии текста регулятивного свойства — для художественного текста и суггестивного — для публицистического текста»<sup>2</sup>.

Коммуникативная стратегия суггестивного свойства характерна и для публицистического текста, и для рекламного. Однако в рекламном дискурсе, в отличие от собственно публицистического, суггестия чаще сопровождается манипуляцией сознания потребителя. В ряду манипулятивных средств как наиболее эффективные можно выделить косвенные вопросы, аллюзии выбора, пресуппозиции: *Мы подписываемся на Почте России. Нас 30 миллионов. Вы с нами?* (Почта России. Интернет-реклама // primamedia.ru, декабрь 2020 г.); *Узнайте точную переплату. Кредиты. Мы предлагаем деньги, всё остальное решаете Вы!* (Азиатско-Тихоокеанский банк. Интернет-реклама // vl.ru, ноябрь 2019 г.). Однако и категорию персуазивности также можно считать одним из способов создания манипуляции сознанием целевой аудитории. В случае использования средств проблематической достоверности («может быть», «возможно», «вероятно», «пожалуй» и др.) субъект речи создает такую характеристику объекта речи, при которой она не воспринимается как прямая команда к действию. Субъект речи не заставляет слушающего купить товар или воспользоваться услугой, а выражает свои сомнения, тем самым создавая у слушающего иллюзию права выбора и возможности самому принять решение. При этом необходимо, безусловно, не породить в сознании целевой аудитории настоящие сомнения. Именно для нейтрализации семантики ‘недостоверности’, ‘сомнений’ в характеристике товара или услуги слова проблематической достоверности чаще других используются с лексемами «лучший», «лучше»: *10,5 %. Пожалуй, максимальный доход по вкладам* (Совкомбанк. Интернет-баннер // primamedia.ru, ноябрь 2019 г.); *Пожалуй, лучший кофе в городе* (Ресторград. Наружная реклама // г. Владивосток, март 2019 г.); *Новая бутылка: донный открыватель и откручивающаяся пробка. Открой! Пожалуй, лучшее открытие в мире* (Carlberg. Наружная реклама // г. Владивосток, ноябрь 2019 г.).

Модусный персуазивный компонент в рекламном дискурсе может быть представлен не только вводно-модальными словами, но и другими средствами (на лексическом и синтаксическом уровнях):

1. На лексическом уровне — лексемами «истинный», «беспорный», «безусловный»: *Вы всё попробовали? Истинные блюда домашней японской кухни. Новый стиль японской кухни. Контроль из Японии* (ЭБИСУ. Интернет-реклама // www.vl.ru, декабрь 2019 г.); *Сеть магазинов бытовой и цифровой техники «Домотехника» — один из беспорных лидеров бытового и цифрового ритейла в Дальневосточном федеральном округе* (Домотехника. Интернет-реклама // primamedia.ru, ноябрь 2019 г.).

Лексема «истинно» чаще других лексических средств используется как реализация категории персуазивности именно в рекламном дискурсе. А. Мустайоки дает следующую характеристику металексеме «истинно» в системе других средств выражения достоверности: «говорящий комментирует, в какой мере [Р] вероятно; выделяются три степени вероятности (она обозначается символом р): “ВЫСОКАЯ р”, “СРЕДНЯЯ р”, “НИЗКАЯ р” (Уверен / возможно / думаю, что будет дождь); дополнительно выделяется металексема “ИСТИННО”, значение которой проявляется наиболее отчетливо в отношении прошедших положений дел»<sup>3</sup>. Однако в рассмотренных нами контекстах не выявлено использование лексемы «истинно» при характеристике прошедшего положения дел. Вероятно, это объясняется спецификой рекламного дискурса и каналом распространения сообщений, выбранных для анализа — в большинстве своем это интернет-реклама.

2. На синтаксическом уровне — сложноподчиненными предложениями с изъяснительными придаточными (специалисты убеждены в том, что ...; давно (всем) известно, что ...; мы знаем, что ... и др.): *Всем известно, что АлоэВера, называемое еще «чудо-растение» и «природным доктором», обладает поистине удивительными целебными качествами* (АлоэВера. Интернет-реклама // [www.vladmama.ru](http://www.vladmama.ru), ноябрь 2019 г.).

Таким образом, модальные экспликативы персуазивной семантики в рекламном дискурсе неоднородны как по своим формальным свойствам, так и по функциям, которые они выполняют в различных контекстах. Однако все они показывают, что реализация категории персуазивности в рекламном дискурсе специфична, поскольку позиция говорящего как языковой личности изначально отличается манипулятивностью, а подтверждение говорящим достоверности предлагаемой информации или некоторые сомнения в достоверности могут быть условны или нейтрализованы другими лексическими средствами.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Золотова Г. А., Ониненко Н. К., Сидорова М. Ю. Коммуникативная грамматика / под общ. ред. д. ф. н. Г. А. Золотовой. М.: Ин-т рус. яз. РАН им. В. В. Виноградова, 2004. С. 435.

<sup>2</sup> Шестухина И. Ю. Категория эвиденциальности в русском нарративном тексте: коммуникативно-прагматический аспект: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2009. С. 6.

<sup>3</sup> Мустайоки А. Теория функционального синтаксиса: от семантических структур к языковым средствам. М.: Языки славянской культуры, 2006. С. 420.

Zhukova, T. A.

Far Eastern Federal University

## MODAL EXPLICATORS OF PERSUASIVE SEMANTICS IN ADVERTISING DISCOURSE

The article describes the category of persuasiveness in advertising discourse, it turns out its role in advertising communication. Means of expressing problematic validity in advertising are considered. The modus percussive component is analyzed in advertising discourse, which is represented not only by introductory-modal words, but also by other lexical and syntactic means.

*Keywords:* advertising discourse, persuasiveness, modal explicators.

**Иванцова Екатерина Вадимовна**

*Национальный исследовательский  
Томский государственный университет*

ekivancova@yandex.ru

## **ЯЗЫКОВОЕ И МЕНТАЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ТРАНСГРАНИЧЬЯ В ЛОКУСЕ СИБИРСКОГО СЕЛА**

В статье анализируется освоение русскими старожилами нового пространства на границе своего и чужого в речи жителей сибирского старожильского села, основанного в начале XVII в. Рассматривается формирование обозначений обживаемых мест и осмысление своеобразия локусов деревни и города носителями говора.

*Ключевые слова:* трансграничье, освоение пространства, русские говоры Сибири, деревня и город, свое и чужое.

Категория пространства как междисциплинарный объект привлекает внимание исследователей в разных областях научного знания: философии, естествознании, психологии, физике, социологии, филологии и др. Большой интерес представляет и феномен трансграничья, который характерен для многих регионов, в том числе Сибири — территории, которая «в течение длительного времени существовала в по-, между- и надграничных состояниях и сохранила их «следы» в инфраструктуре, средствах жизнеобеспечения, социально-правовых нормах, менталитете и языке населения»<sup>1</sup>

В настоящей статье реконструкция отражения языковых и ментальных особенностей трансграничья сибирского села осуществляется на основе авторского архива записей непринужденной речи (1981–2004 гг.) коренной жительницы с. Вершинино Томской области В. П. Вершининой (1909 г. р.) и ее окружения.

Вершинино, расположенное в 33 км к югу от г. Томска, — типичное старожильское село региона Среднего Приобья, появившееся в период освоения Сибири русскими насельниками в начале XVII в. Продвигаясь по рекам вглубь территории, первопроходцы строили остроги, а рядом с ними возникали заимки пашенных крестьян, позднее становившиеся деревнями. Одной из таких деревень стала заимка конного казака Емельяна Еремеева, сына Вершинина, основанная вскоре после возведения Томского острога (выстроен в 1604 г.).

Деревня Вершинино представляет собой яркий пример сибирского сельского локуса, возникшего и функционирующего на протяжении всего длительного периода своего существования в условиях трансграничья. Специфи-

*Работа выполнена при поддержке госзадания Минобрнауки России,  
проект № 0721-2020-0042*



ка формирования вершининского говора во многом определялась тем, что селение возникло «...в точке пересечения двух магистралей старой Сибири: сухопутной (Московско-Иркутский тракт) и водной (по Томи — Оби)»; в результате говор испытал воздействие старожильческих говоров сел по водному пути с Иртыша на Енисей и влияние потрактовых диалектов с северной, южной и среднерусской основой<sup>2</sup>.

Особенности старожильческих говоров Среднего Приобья системно изучаются томскими диалектологами с 40-х гг. XX в. Развитие лингвистики в когнитивно-дискурсивном направлении позволяет продолжить исследование языковых и ментальных процессов трансграничных территорий. Интересен в этом плане анализ освоения русскими первопоселенцами-диалектоносителями нового пространства на границе своего и чужого, формирования топонимической системы обживаемых мест и осмысления своеобразия локусов, противопоставляемых в представлении носителей языка.

Одной из исторических особенностей вершининского говора стало его сложение на территории, изначально занятой коренными народами Западной Сибири — так называемыми сибирскими татарами. Следы влияния аборигенных языков сохранили отдельные топонимы в окрестностях Вершинино: в их числе озеро Торкма', участок за лесом Култы'к, деревни Курле'к и Калта'й. Старожилам ни время, ни происхождение этих названий неизвестно: *В Култыке'. Место пошто'-то Култы'к называют. <...> Култы'к — из-за того, что поля за лесом, где-то в култычке'*. Вероятно, к периоду проживания по соседству аборигенов и новоселов восходит и обозначение окраинного участка села *Татарский ко'лок (Там огороды, де счас дачи стро'ют, называли там «Татарский ко'лок» был, говорят; Татарский ко'лок — лес, татары приехали давно, годов триста уж и жили)*, после застройки получившего название *Татары (Улицу... там тот край всё звали «Татары» <...> А там татары жили, там в краю, наверно, из-за то. Давно кода'-то жили)*. В этом случае мотивированность топонимов осознается, хотя сами они постепенно архаизируются.

Центром освоенного пространства для вершининцев является родная деревня. Можно предположить, что микропонимы длительное время маркировали только природные объекты за пределами самого поселения — участки леса, пашни, речки, озера и болота. В начале XX в., по свидетельству нашего информанта, в селе были две безымянные улицы, соединенные переулком. Названия в селе имели три его части: *Горка, Горёвка и Татары / Татарский край*. Первая получила обозначение по рельефу местности, мотив именования второго локуса забылся (скорее всего, здесь когда-то произошел крупный пожар); третья напоминала о когда-то жившем там исконном населении. Позднее меньшая из улиц стала называться Садовой (*Садо'ва была. Там много садов было, как сеча'с вот здесь. А у нас как-то мало тут было*). Официально присвоенные годонимы появились только в годы советской власти: главная улица получила наименование Советской; Садовая лишь в середине

XX в. стала улицей Победы; позднее в расстроившемся селе были названы еще 7 улиц и 2 переулка (*Луговая, Молодёжная, Новая, Лесной* и др.).

Несмотря на расширившийся состав топонимов села, старожилы практически не используют в повседневной коммуникации официальную топонимику, поскольку для местных жителей в этом нет необходимости. Старые именованья частей Вершинино архаизируются, но принцип слабого пространственного членения территории с обозначением ее отдельных участков в речи сельчан сохраняется. Эгоцентрическое восприятие пространства отражено в обозначениях *наш край*, подразумевающим близость к дому говорящего, и *тот край*, находящийся от него на значительном расстоянии: *Наша Горёвка была, наш вот этот край, Горёвка. До Горки; Хорошенький домик, в тем краю, и счас живой он*. Среди участков новой застройки в конце XX в. появилось наименование *Чебоксары*, очевидно, отражающее миграционные процессы.

При необходимости детализации места используются обычно указания на дома односельчан и известные объекты (школа, клуб, почта...): *А потом им квартиру-то выстроили, той бабе, сельсовет-то, она это Будо'линой, напро'ти школы... Рядом с Волошиным, по ту сторону Волошиных*. Упомянутые элементы инфраструктуры села можно считать пространственными ориентирами.

Привлекательность села, расположенного рядом с сосновым бором, на высоком песчаном берегу реки, с которого отрывается прекрасный вид, эстетически не воспринимается прожившей здесь всю свою жизнь крестьянкой — она принимается ею как данность повседневного существования. На этом фоне контрастной выглядит оценка Вершинино приехавшими в гости горожанами: *Сватовья-то наши приезжали, ши'бко пондра'вилось им: «Ой, вот красота-то де! И лес, и река»*.

Городское пространство жительницей Вершинино можно считать отчасти освоенным только в отношении Томска; в других городах крестьянка не бывала (за исключением нескольких кратковременных поездок к родственникам в ЗАТО Северск, спутник областного центра в 12 км от него).

Несмотря на близость к Томску, длительное время деревня жила достаточно обособленно от города. Сельчане чаще и теснее общались с жителями окрестных поселений, чем с городским населением. Для вершининцев Томск был прежде всего местом продажи сена, дров, даров леса, продуктов из собственного хозяйства. С середины XX в. контакты с городом, особенно после получения крестьянами паспортов, активизировались. Часть из них уехала из Вершинино в Томск и другие города, там же осели их дети и внуки. В селе появились томичи, купившие здесь дома под дачи. При сохранении роли Томска как центра торговли город также стал для сельчан главным центром медицинской помощи, для молодежи — местом получения образования и профессии. Участились контакты с городскими родственниками, что способствовало освоению городского пространства.

Картина освоения этого нового пространства города во многом сходна с той, что характерна в отношении родного села информанта. За членением

малознакомой территории Томска и особенностями восприятия вновь осваиваемого локуса видна модель, которая заложена изначально в ментальности представителя традиционной народно-речевой культуры. Эта модель предполагает пространственную ориентацию с выделением отдельных участков местности в сочетании с предельно конкретной детализацией, отражающей познание действительности через чувственный опыт. В качестве маркеров городской территории крестьянкой используются в основном неофициальные, широко употребляемые и горожанами названия микрорайонов: *Не знаю, кака' там улица... Ну, <...> там туды' за Шарики, далёко туды' ешо', вправо. Он жил там; А гараж у их за этой...ну, там... За Истоком де-то; Все суды' [едут], на большой [базар] попась трудно, а тут на автобусе приедут — раз! на Пе'рво То'мским счас, ли на Южной ли, на Держи'нке... ну тут дополна'.* Опора на личный опыт и перцепцию хорошо прослеживается при описании жительницей деревни территорий, прилегающих к автовокзалу и городским базарам, а также мест проживания многочисленной родни и знакомых. Упоминая их, говорящий рисует зримую картину, опираясь на детали, упоминая адресные ориентиры, формирующие мысленный маршрут к конкретному дому: *А Таня живёт... как бы тебе сказать? <...> Иркутский тракт там это... Ну, там. Ну и, мале'нько в сторону. Ну и... пешком-то хорошо потти', тут магазинчик ешо' даже есь, и как остановка, так туды' мале'нько.* Модель опирается также на антропоцентрический принцип: пространственная ориентация тесно связана у В. П. Вершининой с представлением о месте жительства знакомых ей людей, прежде всего родственников. При упоминании Томска и Вершинино как главных для языковой личности пространственных объектов топонимы обычно не используются, за исключением случаев противопоставления другим населенным пунктам: они заменяются нарицательными существительными *город* (*Ну, чё в городе новенького?; А я была в городе, картошки продавала*) и *деревня* (иногда с уточнением *наша, у нас: И кото'ры наши пели ходили по деревне; У нас деревня-то тридцать первого мая сгорела*).

Дополняет модель восприятия пространства его оценка. В материале представлены разные ее виды.

Эстетическая оценка всегда связана с церковью, занимавшей важное место в жизни крестьян. И в Вершинино, и в Томске диалектоносительницей постоянно подчеркивается красота культовых строений — независимо от того, говорится ли о городском соборе (*Ой, а какой красавец — я-то помню! Собор-то. Называли «Новый собор». А там, где Батенко'ва, там был Старый собор. Ага. Хороший был. Ой, красивый, красивый! Ну пошто' ломать? весь бы город красил!*) или о скромной сельской часовне (*У нас тут деревя'нна была. <...> Чё бы стояла — красота-то кака'! Ой!*).

Гедонистическую оценку получает городское пространство Северска (Пятого почтового): *Я же на Пятой ездила но'нче — сказывала? <...> Город маленький та'мо-ка, малюсенький прямо. Дома' хоро'ши, улицы широ'ки, видать, что зелёно всё, летом-то, счас-то [зимой] — чё там?* Здесь налицо позитивное

оценивание личностью небольшого городка, напоминающего своей компактностью, ощущением простора и озеленением родную деревню и тем самым вызывающего психологический комфорт. В то же время непривычная для сельчан плотность многоэтажной застройки спальных районов Томска некомфортна и порождает отрицательные эмоции: *Я раньше от на АРЗе там, поеду на базар... <...> А там чё? В небо дыра, так сидишь около зда'ниев там.*

Трансграничная оппозиция деревня/город отражает в речевой практике крестьянки и негативную оценку городского социума. Несмотря на то, что локус областного центра частично освоен жителями Вершинино, он все равно воспринимается как чужой.

Пространство города порождает чувство опасности. Это и страх заблудиться в незнакомом месте, где множество больших домов (*Какой подъезд, он мне расска'зывают [зовя в гости]. Я говорю: «Я там заблудю'сь! Не знаю, с какой стороны заходить»*), и представление о городской обстановке как криминальной (*Ка'жний день передают: там украли, там украли, там обокрали, там дверь выломали...*). Показателен контекст, в котором хозяйка и приехавшая из Томска гостя по-разному оценивают опасность деревенской и городской территории: *У меня [двоюродная] сестра была Маруся <...>. А это, собира'тся вечером домой, в семь цасов. Я говорю: «Ну куды' ты поедешь? Пока ты едешь, да постоишь тут да пока едешь, там уже будет восемь, девятый час — и куды' потти' ночью?» — «Никого я не боюсь! Никого я не боюсь». Я говорю: «Вот не боишься, не боишься — кто-нибудь и пойма'т тебя там. Как не бояться, всё равно». Она гыт: «Я в деревне тут хуже боюсь на остановке».*

С удивлением и неодобрением сельчане обсуждают разобщенность жителей города, где не дружат и даже не знают друг друга соседи из одного дома: *П. М. Говорят, жизнь плоха'... жили бы беднее, и народ дружный был бы. А щас — хоть и в городе... Вот сёдня плошиадки поминали по ра'диво: «Все богато живут и друг на друга не глядят». В. П. И на плошиадке друг друга не знают. А. П. Да в одни'м подъезде живут... П. М. Вот, или на плошиадке! А. П. ...и друг друга не знать — это как? Я... я тоже не представляю. <...> Каждый день ходишь, и... и видишь, и почему бы от так? Как отличительная черта города отмечается и «разнофамильность», подразумевающая отсутствие родственных связей между жителями: *А там, в городе-то посмотри всё... [А в Москве?] А там — о-о! А станут... один говорит [по радио], второй, третий — ой, не перестают, и всё разнофами'льцы.**

Негативным оценкам городской среды, очевидно, противопоставлен эталонный образ безопасного, дружелюбного, семейственного социума, черты которого и в наши дни отчасти сохраняются в сознании жителей сибирского старожильческого села.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Демешкина Т. А., Дутчак Е. Е. Социокоммуникативное пространство трансграничья: модель реконструкции культурно-языкового ландшафта Сибири // Вестник Том. ун-та. Филология. 2020. № 67. С. 29.

<sup>2</sup> *Блинова О. И.* Введение // Полный словарь сибирского говора. Т. 1. А — З / главный редактор О. И. Блинова. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1991. С. 8.

**Ivantsova, Ye. V.**

*National Research Tomsk State University*

## **LANGUAGE AND MENTAL SPACE OF THE TRANS-BORDER REGION IN THE LOCUS OF THE SIBERIAN VILLAGE**

The article analyzes the development of a new space by Russian old-timers on their and other people's border in the speech of the inhabitants of the Siberian old-timers' village, founded at the beginning of the 17th century. The formation of the designations of inhabited places and the understanding of the uniqueness of the village and city locus by the speakers of the dialect are considered.

*Keywords:* trans-border, space exploration, Russian dialects of Siberia, village and city, own and foreign.

**РОЛЬ ЭПИТЕТОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ  
КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ИДИОСТИЛИ АВТОРА  
(НА МАТЕРИАЛЕ СОЗДАНИЯ ОБРАЗОВ В ПОВЕСТИ «ДЕТСТВО»  
Л. Н. ТОЛСТОГО И «ДЕТСТВО» М. ГОРЬКОГО)**

В статье сопоставляется роль эпитетов Л. Н. Толстого и М. Горького в повестях «Детство»; вскрываются как черты сходства, так и черты различия художественных методов двух мастеров слова. Процесс рассматривается в ряду дискуссионных направлений современного изучения эпитета как важного компонента характеристики идиостиля писателя. Художественные контексты Л. Н. Толстого и М. Горького представлены в свете признаков концептосфер *Добро* и *Зло*.

*Ключевые слова:* Толстой; Горький; детство; добро; эпитет; психологизм.

Л. Н. Толстому принадлежит известное определение: «Художественное слово тем-то и отличается от нехудожественного, что вызывает множество мыслей, впечатлений». Такая эмоциональная оценка слова — характерная особенность стиля «Детства» Л. Н. Толстого и «Детства» М. Горького, близких по жанру художественных произведений, представляющих новый способ изображения внутреннего мира («диалектику души», Н. Г. Чернышевский). Психологизм характеристик героев создается в «Детстве» Л. Н. Толстого разными формами эпитетов-определений: 1) сочетанием двух-трех прилагательных (иногда и в составе генетива), передающих сложность изображаемых эмоций («свежее и прекрасное чувство беспредельной любви»; «чрезвычайно увлекательный смех»); 2) употреблением эпитета и неопределенного местоимения «какой-то», создающего неясность чувств в процессе становления или движения, изменчивых, неуловимых (читатель воспринимает события как что-то неземное, дивное, находящееся на границе добра и зла); 3) нередко оценочный эпитет в сочетании с конкретным прилагательным живописует чудесные картины природы, гармонирующие с нюансами душевного настроения Николеньки: «От этих *интересных* наблюдений я был отвлечен бабочкой с *желтыми* крылышками, ...она появилась над почти увядшим *белым* цветком *дикого* клевера и села на него, ...изредка взмахивала крылышками и прижималась к цветку, наконец, совсем замерла. Я положил голову на обе руки и с удовольствием смотрел на нее»<sup>1</sup>. Особую роль оценочный эпитет приобретает в эмоциональных концовках глав («две лучшие добродетели — *невинная* веселость и *беспредельная* потребность любви»; «*лучший* дар — *чистые*

слезы умиления». Гл. V). Оценочный эпитет Л. Н. Толстого передает изменчивость, противоречивость чувств, часто представленных антонимической парой (ср.: эпитеты «добрый» — «противный» в описании Карла Ивановича, учителя и гувернера в доме Иртеневых: «И халат, шапочка и кисточка — какие *противные!*»<sup>2</sup>; и далее: «...какой он *добрый!*» — упрекает себя Николенька, когда Карл Иванович проявляет к нему горячее сочувствие)<sup>3</sup>. Мир предстает у Л. Н. Толстого во всем богатстве красок, звуков, форм. Среди объективных характеристик особое место в повести приобретают прилагательные цвета, которые часто выступают как постоянные эпитеты, характеризующие героя повествования. В воспоминаниях Николеньки надолго останется «*клетчатый платок*» и «*красная шапочка*» Карла Ивановича, его «*зеленый футляр для очков*» или «*рыжие усы*» и «*черный атласный шарф*». Эпитет цвета может заменяться эмоциональной характеристикой. Таково свойство эпитета *белый-беленький* в толстовском описании девочки — первой любви Николеньки: «Вышла чудесная двенадцатилетняя девочка в коротеньком кисейном открытом платьице с *белым* воротничком, в *крошечных черных* башмачках»<sup>4</sup>. И далее этот эпитет — *белый* — бесконечно повторяется: «*белый* воротничок ее платья», «*косыночка на ее беленькой* шейке», «*беленькая* шапка с *черной* бархатной лентой». И даже небо, на которое смотрит Николенька, когда вспоминает Катю, превращается в «*белую* прозрачную чешую». Эпитет *белый* создает своеобразную эмоциональную тональность восприятия Катеньки. Описательность толстовского эпитета, определяющего общую тональность эмоционального настроения, — в создании образа матери («МАМАН») — человека, уходящего из жизни: «Отлетая к миру *лучшему*, ее душа с благостью оглянулась на тот мир, в котором она оставила нас; она увидела, как печаль на крыльях любви, с *небесною* улыбкой сожаления спустилась на землю, чтобы утешить и благословить меня»<sup>5</sup>. Эмоциональные эпитеты появляются в описании картин смерти матери, казалось бы, в неутешном горе дома. Но неожиданно встречается прилагательное, звучащее диссонансом происходящему («грациозная уверенность» — свидетельство неглубокой печали отца): «Его (отца) высокая фигура в черном фраке, бледное выразительное лицо и, как всегда, грациозные уверенные движения, когда он крестился, кланялся, доставая рукой землю, брал свечу из рук или подходил к гробу»<sup>6</sup>

Метод «диалектики души», открытый Л. Н. Толстым, определяющий весь его стиль, был воспринят и творчески претворен в художественной практике М. Горького. Если в центре повествования Л. Н. Толстого — собственное «Я» Николеньки, события его семейного мира, сам процесс развития чувства, то воспоминания М. Горького — история духовного формирования Алеши — это история человеческой личности в ее смысловых связях с внешним миром, с «дикостью и грязью» мрачной русской жизни и одновременно — с неиссякаемой духовной мощью народа, поисками правды и справедливости. «Не про себя я рассказываю, а про тот тесный, душный круг, в котором жил, да и по сей день живет, простой русский человек», — признается писатель.

М. Горький идет вслед за Л. Н. Толстым в стремлении сделать описание простым и правдивым. Показательно обилие конкретных определений, рисующих цвет, форму, объем, материал, пространственные и временные признаки. В этой манере представить мир в его материальности, объемности, красках и физической ощутимости — внутренняя переключка стилей писателей. Конкретные эпитеты несут на себе и печать своеобразия. Если у Л. Н. Толстого мы встречаемся с повтором детали внешнего портрета (красная шапочка Карла Ивановича; беленькое личико Кати), то у М. Горького наблюдаем стремление выразить содержание в эпитетах одного смыслового ряда. Такой смысловой лейтмотив свойствен образу Бабушки — одной из самых замечательных художественных характеристик М. Горького. Прекрасная в своей истинной мудрости и человечности, бабушка неповторима и в портрете, который содержит мотив черного цвета волос и большого, мягкого тела («круглая, большеголовая»; «черная, мягкая и удивительно интересная»; «похожая на большой мягкий черный шар»; «огромная и лохматая, похожая на медведицу»; «двигалась мягко и ловко, точно дикая кошка»; «мягкая такая, как этот ласковый зверь»). М. Горький учился у Л. Н. Толстого диалектике человеческой души, искренней противоречивости чувств. Но если у Л. Н. Толстого эпитет проявляет психологизм человеческих оценок, то у М. Горького это объективная противоречивость самого характера: грубость, жестокость, жадность деда Каширина порождают характеристику: «казалось, что дед злой» — но, выпоров Алешу, он сам страдает и хочет скрасить его болезнь рассказами о молодости. Эпитет Л. Н. Толстого — психологическое состояние; эпитет М. Горького — психологический портрет («...бабушка, сидя около меня, чесала волосы и морщилась, что-то нашептывая»; «волосы... *черные*, отливая *синим*»; «...бабушка не плясала, а словно рассказывала что-то, ...вдруг ее сорвало с места, закружило вихрем, вся она стала *стройней, выше* ростом, и уж нельзя было глаз отвести от нее — так буйно красива и мила становилась она в эти минуты *чудесного* возвращения к юности!»)<sup>7</sup>.

В конкретном эпитете М. Горького есть и еще одно своеобразное свойство — активность «смысловых приращений». Реальный признак слова в его прямом значении осложняется символическим смыслом, который создает особую художественную емкость эпитета. Этот тип эпитета очень важен в характеристике матери. Образ матери нарисован у М. Горького иначе, чем в воспоминаниях Л. Н. Толстого. Если у Л. Н. Толстого образ матери Николеньки — воплощение всего прекрасного, идеального, это скорее мечта о нравственной гармонии, то образ матери у М. Горького — это живой, реальный характер. В горьковском портрете чрезвычайно значимы смысловые мотивы — «эмоциональная», «сильная» и «чистая» («Шумно и весело прошли святки, почти каждый вечер у матери бывали ряженные, она сама рядилась — всегда лучше всех — и уезжала с гостями. Каждый раз, когда она с *пестрой* вагагой гостей уходила за ворота, дом точно в землю погружался, везде становилось тихо, тревожно-скупно»<sup>8</sup>. Статная, сильная, красивая, мать в «Детстве»



М. Горького — натура яркая, талантливая, но сломленная жизнью, полной мерзостей и нужды («Большое, стройное тело»; «тяжелая корона... волос»; «вся она мощная и твердая»; «у нее жесткое тело и страшно сильные руки»; «...она была всегда строга, говорила мало, она чистая, гладкая и большая, как лошадь»)<sup>9</sup>. В характеристике матери большую роль играют и повторяющиеся цветковые эпитеты-лейтмотивы (о цвете платья): мать появляется в трагической сцене в каюте в красной юбке, и этот цветовой тон портрета как бы сливается с ее могучим обликом. Чистота ее облика подчеркивается каждый раз в момент эмоционального подъема, в момент радости; красный цвет ее ярких, просторных одежд осложняется ассоциацией с могучим жизнелюбием ее натуры: она приезжает в дом деда, полная какого-то волнения после пережитого, но свободная, не покоряющаяся мрачному укладу каширинской семьи («...ее большое тело было окутано теплым и мягким красным платьем, широким, как мужской чапан»). И далее этот мотив красного, яркого, праздничного развивается в словах, семантически близких и организующих образный контекст («...она поплыла по комнате, точно заревое облако»). Красный цвет — цвет радости жизни — появляется и в одной из самых волнующих сцен, редких в жизни Алеши минут душевного единения и радости в доме Кашириных («...от ее красной одежды в кухне стало светлее»). Но вот мать превращается в разбитую жизнь, измученную, нервную и отчаявшуюся женщину — и красный цвет исчезает («...одета она была в рыжее широкое платье, вздувшееся на животе»). Другой аспект эпитета, который особенно наглядно отражает своеобразие горьковского стиля, — это типы текстов, в которых употребляется эпитет. Если эпитет у Л. Н. Толстого уже первоначально входит обычно в состав конкретных описаний, то горьковскому слогу свойственна повышенная метафоричность, образность, эмоциональная напряженность. Горьковский текст — источник особой художественной фразеологии. Так образ «мерзости дикой русской жизни» стал символической характеристикой нищеты, унижения, бесправия и надругательства над личностью в царской России; он вошел в состав русской политической терминологии.

*Выводы исследования.* Художественные контексты двух великих мастеров слова — Л. Н. Толстого и М. Горького — дополняют группу признаков концептосфер *Добро* и *Зло*, составляющие которых в достаточной степени изучены (от Словаря В. И. Даля до современных источников)<sup>10</sup>. Метод «диалектики души», открытый Л. Н. Толстым, определяющий весь его стиль, был воспринят и творчески претворен в художественной практике М. Горького. Слогу М. Горького свойственна повышенная метафоричность, образность. Сопоставление эпитетов Л. Н. Толстого и М. Горького вскрывает как черты сходства, так и черты различия художественных методов: весь стиль «диалектики души» по-иному был принят, воплощен и претворен в художественной практике М. Горького. Это проявляется и в противоречивости оценок, и в антонимичности эпитетов по отношению к одному лицу или предмету, и в изображении оттенков сложного чувства. При всей близости манеры

художников в передаче реальных свойств человека и предметов — в красках и звуках, физической осязаемости, отдельные категории эпитета своеобразны: так, эпитет цвета в языке Л. Н. Толстого отражает зрительный образ, создающий запоминающуюся эмоциональную картину; эпитет же М. Горького часто получает символические оттенки смысла, воплощая сложность и противоречивость социальных явлений, служит целям философско-публицистического обобщения. Историю эпитета А. Н. Веселовский обозначил как «историю стиля в сокращенном издании»<sup>11</sup>. Сопоставительный анализ стилистического своеобразия эпитета у Л. Н. Толстого и М. Горького занимает особое место как важный компонент характеристики идиостилей писателей в ряду дискуссионных направлений современного изучения эмотивности (категория оценочности прилагательных; эмотивный компонент лексического значения; информативная ценность эпитета как стилистического приема (И. А. Гальперин); роль эпитета в процессе текстообразования и пр.). Обозначенный ракурс проблемы актуален и среди вопросов современной стилистики текста, лежащих на пересечении лингвистического и литературоведческого анализа.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Толстой Л. Н. Детство. Гл XXVII. «Охота». С. 7. [Электронный ресурс]. URL: [ilibrary.ru/text/1179/p.4/index](http://ilibrary.ru/text/1179/p.4/index) (дата обращения: 25.04.2021).

<sup>2</sup> Толстой Л. Н. ПСС в 14 т. Т. 1. Детство. Отрочество. Юность. М.: Гос. изд-во худож. лит-ры, 1951. С. 3–4.

<sup>3</sup> Там же. С. 4.

<sup>4</sup> Толстой Л. Н. Детство. Глава IV. «Классы». С. 4. [Электронный ресурс]. URL: [ilibrary.ru/text/1179/p.4/index](http://ilibrary.ru/text/1179/p.4/index) (дата обращения: 25.04.2021).

<sup>5</sup> Там же. Глава XXVII. «Горе». С. 26.

<sup>6</sup> Там же. Глава XXVII. «Горе». С. 27.

<sup>7</sup> Горький М. Детство. С. 13. [Электронный ресурс]. URL: [ilibrary.ru/text/1539/p.1/index.html](http://ilibrary.ru/text/1539/p.1/index.html) (дата обращения: 25.04.2021).

<sup>8</sup> Там же. С. 15. Гл. 12. С. 13.

<sup>9</sup> Горький А. М. ПСС в 25 т. Т. 15. Повести. Наброски. 1910–1915 гг. М.: Наука, 1972. С. 167–168.

<sup>10</sup> Пхиен Аса Буахан. Концепты Добро и Зло в русской языковой картине мира [Электронный ресурс]. URL: [Portfolio.vvsu.ru](http://Portfolio.vvsu.ru) (дата обращения: 25.08.2020).

<sup>11</sup> Веселовский А. Н. Историческая поэтика. Л.: Худ. лит-ра, 1940. 648 с.

**Ivanchuk, I. A.**

*The Northwestern Institute of the Management. The Russian Presidential Academy of the National Economy and the Public Administration*

**THE ROLE OF THE EPITHET IN THE LITERARY TEXT AS THE MANIFESTATION OF THE AUTHOR'S IDIOSTYLE (BASED ON THE MATERIAL OF THE CREATING IMAGES OF THE "CHILDHOOD" BY THE L. N. TOLSTOY AND "CHILDHOOD" BY THE A. M. GORKY)**

The article compares the role of the epithets of the L. N. Tolstoy and the M. Gorky in “Childhood”; reveals both similarities and differences in the artistic methods authors. The process is considered as an important component of the characterization of the idiosyncrasies of writers in the number of the controversial areas of the modern epithet study. The artistic contexts of the two great masters of the word — the L. N. Tolstoy and the M. Gorky — are considered in the light of the features of the conceptospheres of the Good and of the Evil.

*Keywords:* Tolstoy, Gorky, childhood, goodness, epithet, psychology.

## **СМЫСЛООБРАЗУЮЩАЯ РОЛЬ АВТОРСКОГО КОМПОНЕНТА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИАЛОГЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОЗЫ А. П. ЧЕХОВА)**

Диалог персонажей в художественном произведении формируется автором произведения. В прозе канонический диалог включает основные компоненты структуры — реплики персонажей и авторский компонент, выполняющий разную смысловую нагрузку. В трансформационной модели диалога авторский компонент может выполнять роль основных компонентов — реплик персонажей, дополнять их и участвовать в смыслопорождении тематического единства диалога.

*Ключевые слова:* диалог, реплика, авторский компонент, трансформация.

В художественном произведении представлена человеческая жизнь, включая коммуникативную сферу существования человека. Диалог как форма межличностного общения людей является также основной формой персонажного общения в художественном произведении, созданной автором произведения. Вопросы отражения естественного общения в художественной литературе, проблемы сходства и различия устного диалога и письменного, средства создания спонтанности диалога персонажей были и остаются предметом исследования лингвистов<sup>1</sup>. Формирование диалогической структуры как единого смыслового целого (микротекста) в пространстве текста произведения (макротекста) происходит на двух уровнях: горизонтальном, на уровне представления содержания каждой реплики и вводящих ее компонентов, и на вертикальном уровне, когда в результате последовательного движения информации от реплики к реплике диалог приобретает законченный смысл.

В традиционно сформированных диалогических фрагментах, включающих реплики персонажей в форме прямой речи и имеющих связанное с репликациями графическое оформление, авторский компонент содержит обычно информацию комментирующего плана, необходимую для полноценного осмысления общения (наименование субъектов диалога, обозначение характера общения с помощью глаголов говорения и их распространителей, описание невербальных компонентов, сопровождающих общение, ситуационные характеристики, причины начала общения, времени, места, внутреннего состояния персонажей и др.). Такие комментарии факультативны, необходимость их введения зависит от движения информации в тексте и задач писателя.

Графическое пространство текста позволяет писателю представлять диалог персонажей, сформированный полностью авторским фрагментом

текста, или включать в диалогическую структуру авторские компоненты, содержащие высказывания персонажей, которые также изменяют традиционную передачу диалога, заключающуюся в последовательном попеременном воспроизведении реплик персонажей. Трансформационные модели диалога в прозаических произведениях — это модели, требующие «структурирования» или «доструктурирования» диалога персонажей в смысловое целое с помощью воспринимающего сознания читателя.

Авторский компонент диалогического фрагмента текста может включать диалогическое общение персонажей без графического оформления реплик с помощью включения лексем со значением говорения, вводящих содержание двухрепликового диалога.

*Приезжал доктор. Он поковырялся в зубе, прописал хину, но и это не помогло. На предложение вырвать зуб генерал ответил отказом («Лошадиная фамилия», т. 4, с. 58)<sup>2</sup>.*

Последнее предложение в приведенном примере передает диалог доктора и генерала: содержание инициальной реплики доктора вводится предложно-падежной формой существительного с процессуальным значением, реплика-реакция генерала введена глаголом речи, традиционно вводящим реплику-ответ.

Диалог персонажей может быть представлен в авторском фрагменте, где обозначен общий характер диалога с помощью включения слов, дающих возможность читателю интерпретировать содержание общения.

*Не стесняясь присутствием мужа, он говорил ей дерзости, она отвечала ему тем же («Попрыгунья», т. 8, с. 23).*

В приведенном примере, передающем диалог персонажей (Рябовского и Ольги Ивановны), слово ‘дерзость’, обозначающее что-то ‘грубое, вызывающее’, проецирует в восприятии читателя существовавшее между персонажами общение прогнозируемого содержания, которое отражает сложившиеся между ними отношения. Глаголы несовершенного вида, вводящие общее содержание воспроизводимых реплик и имеющие функциональное значение стимулирующего и реагирующего характера (‘говорил’, ‘отвечала’), свидетельствуют о неединичности происходящих между персонажами диалогов.

Авторский компонент, располагаясь между репликами персонажей, выраженными прямой речью, иногда содержит наименование тем происшедшего между персонажами диалога, который начался в традиционной форме. Тема общения задана инициальной репликой. Последующее содержание диалога не сведено к реплицированию, оно передано авторским компонентом и позволяет читателю самостоятельно «доструктурировать» диалог. Автор вводит такой компонент глаголом говорения прошедшего времени множественного числа, подчеркивающим нерасчлененность высказываний персонажей, в которых обозначены темы разговора. Диалог может иметь рамочную структуру, завершаясь репликой одного из персонажей, подводящей смысловый итог с точки зрения персонажа.

*Прятели пообедал вместе. Потом Лаптев лег на диван, а Ярцев сел около и закурил сигару. Наступили сумерки.*

*— Я, должно быть, начинаю стареть, — сказал Лаптев. — С тех пор как умерла сестра Нина, я почему-то стал часто подумывать о смерти.*

*Заговорили о смерти, о бессмертии души, о том, что хорошо бы в самом деле воскреснуть и потом полететь куда-нибудь на Марс, быть вечно праздным и счастливым, а главное, мыслить как-нибудь особенно не по-земному.*

*— А не хочется умирать, — тихо сказал Ярцев. — Никакая философия не может помирить меня со смертью, и я смотрю на нее просто как на погибель. Жить хочется ( «Три года», т. 9, с. 75).*

В авторском компоненте, передающем общение, при описании тем диалога могут быть предложения, часть содержания которых включена в продолжение диалога в виде реплики, выраженной прямой речью. Диалогический фрагмент формируется чередованием реплик персонажей с авторскими компонентами, продолжающими тематическое развитие диалога и включающими одновременно мысли персонажа, находящие продолжение в реплике. Таким образом формируется единое и динамически развивающееся смысловое целое. В авторском компоненте глаголы говорения в форме множественного числа несовершенного вида подчеркивают не ограниченное временем совместное общение персонажей и вводят тематические цепочки.

*— Перестань, моя хорошая, — говорил он, — поплакала — и будет... Теперь давай поговорим, что-нибудь придумаем.*

*Потом они долго советовались, говорили о том, как избавиться себя от необходимости прятаться, обманывать, жить в разных городах, не видеться подолгу. Как освободиться от этих невыносимых мук?*

*— Как? Как? — спрашивал он, хватая себя за голову. — Как? ( «Дама с собачкой», т. 10, с. 143).*

В авторском компоненте диалогической структуры, включающем описание продолжения общения, представленного репликами персонажей, могут быть сокращены некоторые элементы диалога, обозначена только их функциональная направленность, дана общая характеристика и предлагаемое читателю авторское отношение.

*«Если идти, так уж пора», — подумала Софья Петровна. Сердце ее вдруг забилось с страшной силой.*

*— Андрей! — почти крикнула она. — Послушай, мы... мы поедем? Да?*

*— Да... Я уже сказал тебе: поезжай сама!*

*— Но послушай... — выговорила она, — если ты со мной не поедешь, то рискуешь потерять меня! Я, кажется, уж... влюблена!*

*— В кого? — спросил Андрей Ильич.*

*— Для тебя должно быть все равно в кого! — крикнула Софья Петровна.*

*Андрей Ильич поднялся, свесил ноги и с удивлением поглядел на темную фигуру жены.*

*— Фантазия! — зевнул он.*

*Ему не верилось, но он все-таки испугался. Подумав и задав жене несколько неважных вопросов, он высказал свой взгляд на семью, на измены и поговорил вяло минут десять и лег. Сентенция его не имела успеха. Много на этом свете взглядов, и добрая половина их принадлежит людям, не бывавшим в беде!* («Несчастье», т. 5, с. 258–259).

Авторский компонент содержит описание внутреннего состояния персонажа, возникшее у него из-за полученной информации, и передает состоявшееся затем общение, которое сначала представляло вопросно-ответный диалог, вопросы в котором определены как не имеющие большого значения (неважные). Ответов на вопросы нет, что подчеркивает незначительность этих вопросов. Затем передано общее содержание реплики персонажа, ситуативные элементы и авторское обобщение, предлагающее читателю определенный итог. Авторский компонент таким образом соединяет речевые и неречевые ситуации, включая неразвернутый в реплики диалог, авторскую оценку описываемой реальности. Модель авторского компонента позволяет «изменить» речевую реальность, объединить разные типы информации и предоставляет возможность читателю «выйти» на интерпретационный уровень автор → читатель в текстовом пространстве.

Читатель как интерпретатор проецирует динамику смыслового развертывания диалогического фрагмента текста, учитывая одновременно включенное в авторский компонент особым образом сформированное общение персонажей, и «доформирует» в своем сознании целостность созданного писателем события.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Виноградов В. В.* О теории художественной речи / отв. ред. Ю. А. Бельчиков. М.: Изд-во «Высшая школа», 2005. 288 с.; *Полищук Г. Г., Сиротина О. Б.* Разговорная речь и художественный диалог // Лингвистика и поэтика: сб. статей / под ред. В. П. Григорьева. М.: Наука, 1979. С. 188–199; *Кожевникова Н. А.* Типы повествования в русской литературе XIX–XX вв. / отв. ред. В. П. Григорьев. М.: Институт русского языка РАН имени В. В. Виноградова. 1994. 336 с.; *Валюсинская З. В.* Вопросы изучения диалога в работах советских лингвистов // Синтаксис текста: сб. статей / под ред. Г. А. Золотовой. М.: Наука, 1979. С. 299–313; *Эпштейн М.* Парадоксальные речевые акты в литературе. Трансформативы и контраформативы // Язык художественной литературы: традиционные и современные методы исследования: сб. статей / под ред. З. Ю. Петровой. М.: Издательский центр «Азбуковник». 2011. С. 113–123.

<sup>2</sup> Здесь и далее цитаты: *Чехов А. П.* Полн. собр. соч. и писем: В 30 т. Соч. В 18 т. М., 1974–1982.

**Izotova, N. V.**  
*Southern federal university*

**THE AUTHOR'S COMPONENT AND ITS FUNCTION IN THE MEANING  
GENERATION OF THE FICTIONAL DIALOGUE (BASED ON CHEKHOV'S PROSE)**

In fiction, a dialogue between characters is created by the author of the text. A canonical dialogue in prose includes the following components of the structure — characters' speech and author's component, which bears various semantic functions. In a transformative model of dialogue, the author's component can perform the functions of the main component — characters' speech, complement it and take part in the meaning generation of the thematic unity of the dialogue.

*Keywords:* dialogue, characters'speech, author'scomponent, transformation.



## БУДЕТ ЛИ COVIDНО? ЯЗЫКОВАЯ ИГРА ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ЛИНГВОЭТИКИ (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ СМИ)

В статье прослежены такие черты языковой игры в языке современных российских СМИ, как воздействующий эффект, оценочность, рекламность, переходящая в эпатажность. Последнее выражается в игровой интерпретации реалий, находящихся в зоне непреходящих ценностей: проблемы жизни и смерти, чувство национальной гордости, образование и воспитание.

*Ключевые слова:* язык СМИ, языковая игра, оценка, языковая этика.

Анализ языка современных российских СМИ позволяет говорить о том, что любое мало-мальски значимое событие находит в них живой отклик, а событие масштабное, находящееся в фокусе общественного внимания, получает выражение в активизации языковой рефлексии, способом реализации которой и становится языковая игра (далее — ЯИ).

Объектом обыгрывания и оценки служат как внутривнутриполитические и внешнеполитические события. К первым можно отнести введение ЕГЭ. Само слово, безусловно, стало ключевым, а его оценка вызвала к жизни лавинообразное словообразование (точнее — словотворчество). Преподавателей, готовящих к ЕГЭ, Тина Канделаки очень метко окрестила *егетиторами*, ср.: *ЕГЭтитор* — *плод реформы образования*» (Известия. 31.05.2012). Для школьницы, сдающих ЕГЭ, подобрали нейтральное обозначение *егешники*, те же, кто «пытался пробить себе дорогу в вуз чужими мозгами», — это уже *ЭГЕисты* (КП. 17.08.2011).

Сам процесс сдачи ЕГЭ получил шутовское обозначение, ср.: *АБЕГЭдейка* (АиФ, 2010, № 20), а получаемый документ — *АтмЕГЭстат* (АиФ, 2011, № 33). В то же время появились и более саркастические обозначения этой формы проверки знаний, ср.: *ОберегЕГЭющий от знаний* (АиФ, 2016, № 7) или *обЕГЭрнуть* — инновация, явно созданная по образцу глагола *объегорить*, имеющего стертую внутреннюю форму, но устоявшееся значение — «обмануть».

Невозможно оставить без внимания и такие достаточно эпатажные примеры ЯИ, как: *Ни фЕГЭ себе!* (АиФ, 2009, № 14); *Е-ГЭ?* (Наша Версия, 2011, № 20).

Не меньший взрыв вызвало присоединение Крыма к России, например: *КРЫМсота по-американски* (КП. 05.02.2014). В ряду неодериватов своим откровенно провокационным характером привлекают внимание следующие: *Крымздец* (Наша Версия, 2015, № 15); *Хорошо, про соблазн того фашизма я еще*

понимаю. Но какие соблазны у нынешних российских крымнашистов (Собеседник, 2016, № 39).

Ерничанье вполне допустимо в языке СМИ и в отношении других сторон социальной жизни, например: *В России появилась новая шлюхта* (АиФ, 2017, № 35 — о российском бомонде); *Желтороссия* (Наша Версия, 2017, № 32 — о заселении Дальнего Востока китайцами и корейцами).

Сравним два заголовка: *Русская Прости Турция* (АиФ, 2005, № 40) и *Проституция* (Наша Версия, 2015, № 47). В российских СМИ давно уже стала общим местом игра на снижение с зарубежными антропонимами, например: *Чемадуро без ручки* (Наша Версия, 2019, № 3) или топонимами, например: *Индокитай* (Наша Версия, 2018, № 40), поэтому второй заголовок вполне вписывается в их стилистику. В первом же ЯИ воспринимается как посягательство на этическую норму. Невольно задаешься вопросом: не забыл ли журналист в погоне за броскостью об этике речевого поведения?

Сегодня весь мир озабочен борьбой с коронавирусом Эта проблема стала основной, жизненно важной для всей Земли. Уместно ли обыгрывать проблемы, связанные с коронавирусом? Задаются ли журналисты вопросами этики языка? Обратимся к «Словарю лингвоэкологических терминов», чтобы прояснить это понятие. «**Этика языка**, или **языковая этика**, **лингвоэтика** — ветвь лингвоэкологии, исследующая собственно языковой аспект этики общения. К предметной области Э. я. относятся такие термины и понятия, как “этические постулаты”, “этические концепты”, “этикетные правила и формулы”, “лингвоцинизмы”, “вульгаризмы”, “обсценизмы”, “языковые преступления” и т. п.»<sup>1</sup>.

Приведем примеры ЯИ, появившиеся в российских СМИ в связи с коронавирусом. Во-первых, это *Пугаловирус* (Наша Версия, 2020, № 11) и *Корова-вирус* (АиФ, 2020, № 13). Казалось бы, оба они соотнесены с ключевым словом текущего момента и, следовательно, созданы по его образцу, но в первом случае слово-прообраз присутствует в расширенном контексте — в подзаголовке, ср.: *Коронавирус поможет одним заработать, другим — набрать очки*. Во втором примере поводом для обыгрывания стало высказывание председателя партии «Яблоко» Н. Рыбакова, ср.: *Обвалить курс валюты, чтобы снизить рентабельность добычи сланцевой нефти в США, — это как “Пусть у меня корова сдохнет, лишь бы у соседа корова не отелилась”*. Журналисты еженедельника «АиФ» мгновенно отреагировали созданием броского заголовка.

В то же время оба неодеривата представляются явной попыткой ерничанья.

Еще одним вариантом для обозначения коронавируса стал оценочный неодериват, созданный по образцу узуального *мракобесие*: *Вирус коронабесия* (Наша Версия, 2020, № 16). Если *мракобесие* — это борьба с мракобесами, врагами прогресса, просвещения, то что такое *коронабесие*? Борьба с кем и чем? Из текста статьи становится ясно, что *коронабесие* — это запугивание людей, насаждение мрачных настроений, а не борьба с ними. Так игра превращается в антиигру.

Поводом для обыгрывания послужила и ситуации в китайском городе Ухане, ср.: *Уханьдохали* (Наша Версия, 2020, № 5). В неодеривате прочитывается русское *ухайдохать* — 1. *прост.* то же, что убить, погубить, уничтожит. 2. *прост.* измучить, довести до изнеможения<sup>2</sup>. Просторечный, сниженный характер лексемы воспринимается как игра как снижение, что выглядит как лингвоцинизм, учитывая, сколько жизней унес коронавирус в Ухане.

Ухань как ключевое слово стал поводом для создания инновации с графически выделенным сегментом — *УХАНЬДаКнет* (Наша Версия, 2020, № 18).

Мгновенную реакцию проблемы, связанные с пандемией, вызвали в неформальной интернет-коммуникации, что можно увидеть, например, в получившей широкое хождение карантинной сказке «Сестрица Удаленушка и братец Диванушка». Как можно оценить ее с позиций языкового вкуса, понимаемого как система «идейных, психологических, эстетических установок человека или общественной группы в отношении языка и речи на этом языке»<sup>3</sup>. Полагаем, что только как стеб.

Заметим, что русская народная сказка «Сестрица Аленушка и братец Иванушка» привлекательна не только для «креативных» интернет-пользователей, но и для товаропроизводителей, что нашло оценку в следующем тексте: *Сестрицы «Аленушка» и «Сгуценушка». Советские бренды продуктов — гарантия качества или спекуляция на прошлом* (АиФ, 2014, № 40).

Вспомнили об этой сказке и журналисты еженедельника «АиФ». На первой странице газеты читатель видит знаменитую картину Васнецова, на которой изображена сидящая на берегу озера печальная девушка, но девушка выглядит необычно: на ней надета маска, а перед ней — открытый ноутбук. И эту картинку сопровождает надпись *Удаленушка* (АиФ, 2020, № 35). Смешно? Сошлемся на высказывание Н. И. Клушиной об оценке развлекательного дискурса в СМИ, цель которого — привлечь внимание читателя: «Такая экстралингвистическая подоплека развлекательных материалов в СМИ выдвигает на первый план не духовные ценности, присущие высокой культуре, а шоковую эстетику, рекламность, продаваемость, которые становятся моралью современной массовой культуры»<sup>4</sup>.

Новый образ Аленушки воспринимается как стеб, ерничанье.

Еще одной инновацией, посвященной коронавирусу, стала *карантикулы*, и эта контаминация сразу же получила широкое хождение в языке СМИ, например: *Карантикулы* (Наша Версия, 2020, № 13).

Высененный в заголовок неодериват *COVIDно*, созданный путем графогибридизации — соединением букв разных алфавитов, — призван привлечь внимание к статье под заголовком *COVIDно будет* (Наша Версия, 2020, № 17). Подобные слова-кентавры всегда в силу своей необычности, установки на ЯИ рождают ощущение некой карнавальности, что тоже несовместимо с постановкой важнейшей проблемы бытия.

В то же время использование приема псевдомотивации усиливает оценочное начало ЯИ, ср.: *НЕБЛАСОVIDНЫЙ БИЗНЕС* (АиФ, 2020, № 22). Для

выражения оценки использована не только экспрессивная орфография — написание заголовка заглавными буквами, но и выделение красным цветом — **COVID**.

В настоящее время лексика, так или иначе связанная с коронавирусом, тематически разнообразна. Коронавирус, как это констатирует автор статьи в «Российской газете», пополнил язык новыми слова. Здесь и образованное по модели высокой продуктивности *зумиться* (предложим свой неологизм — *тимиться*), и контаминация *карантье* (карантин + рантье) — о том, кто давал свою собаку во время карантина для прогулок; и экзотическое вообразование *расхламинго* и т. д и т. п. (Российская газета. 01.05.2020).

Список неологизмов можно продолжить такими оценочными составными наименованиями, как: *Вирус-кормилец* (Наша Версия, 2020, № 46); *ВИП-ковид* (Наша версия, 2020, № 345); *Ковид-министры* (Наша Версия, 2021, № 1); *Туристы-уколисты* (АиФ, 2021, № 16).

Закончить обсуждение темы коронавируса хочется на оптимистичной ноте, ср.: *Школьников переводят на приближенку* (Коммерсантъ, 15.01.2021). Созданный путем суффиксальной универбации неодериват *приближенка* вступает в антонимические отношения с таким ключевым словом, как *удаленка*, и тем самым вселяет надежду в скорый уход в прошлое *пандемийной жизни*.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Экология русского языка. Словарь лингвоэкологических терминов / авт.-сост. д-р филол. наук, проф. А. П. Сквородников. М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. С. 270.

<sup>2</sup> URL: <https://ru.wiktionary.org/wiki> (дата обращения: 10.05.2020).

<sup>3</sup> Экология языка. С. 333.

<sup>4</sup> *Клушина Н. И.* Медиастилистика: монография. М.: ФЛИНТА, 2018. С. 35.

**Pyasova, S. V.**

*Southern Federal University*

## WILL IT BE “COVIDNO”? LANGUAGE GAME THROUGH THE PRISM OF LINGUOETHICS (BASED ON THE MATERIAL OF MODERN RUSSIAN MEDIA)

The article traces such features of the language game in the language of modern Russian media as the impact, evaluation, advertising, outrageous. The last one is expressed in a playful interpretation of realities in the zone of enduring values: problems of life and death, a sense of national pride, education and upbringing.

*Keywords:* media language, language game, assessment, language ethics.

## МЕТАФОРА КИБЕРПРОСТРАНСТВА В РУССКОЯЗЫЧНОМ МЕДИА-ДИСКУРСЕ: ОТ «ЦИФРОВОГО ГОРОДА» ДО «ТЕАТРА ВОЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ»

Фрейм «киберпространство» в медиатекстах второй половины 2010-х гг. тесно связан с концептосферой информационной войны и террористических атак. В более ранние периоды «киберпространство» чаще упоминалось в СМИ в метафорическом контексте «нового рубежа» и цифрового публичного пространства. В статье с позиций когнитивной лингвистики рассматривается процесс фреймирования киберпространства в дискурсе СМИ. В фокусе исследования находятся когнитивные метафоры, используемые авторами медиатекстов.

*Ключевые слова:* медиафрейм, фрейминг, киберпространство, когнитивная метафора.

### Введение

Понятие «киберпространство» появилось в начале 1980-х гг., авторство термина зарубежные исследователи приписывают американскому писателю-фантасту Уильяму Гибсону<sup>1</sup>. Изначально термин не получил большого распространения в медиа-дискурсе, где чаще использовались понятия «Интернет» ('the Internet'), «глобальная паутина» ('the World Web') и «глобальная сеть» ('the Global network'). По мере развития информационных технологий на территории постсоветского пространства, смежные понятия вошли в дискурс русскоязычных СМИ. Зачастую для описания информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) русскоязычные издания использовали заимствования и кальку из английского языка. Однако в медиадискурсе присутствуют и неологизмы — например, термин «Рунет» (русскоязычный сегмент Интернета).

С появлением новых технологий и устройств язык СМИ регулярно пополняется терминами, многие из которых впоследствии входят в основной словарь русского языка. Некоторые понятия из сферы ИКТ входят в медиадискурс на короткий период: например, распространенный в 1990-х гг. термин «сотовый телефон» к настоящему моменту практически вытеснен понятием «мобильный телефон». При этом тенденция словоупотребления не всегда связана с технологическими свойствами. В нашем примере термин «сотовый телефон» точнее описывает тип устройства, т. к. сотовая связь представляет собой один из видов мобильной радиосвязи.

В свою очередь, термин «киберпространство» не уточняет технологические свойства сети Интернет, но формирует иное восприятие этой коммуникационной среды — через пространственную метафору и отсылку

к кибернетике. Когнитивные метафоры, связанные с концептуализацией понятия «Интернет» в современном русском языке, достаточно подробно изучены отечественными исследователями<sup>2</sup>. Опираясь на выводы предшественников, в данном исследовании мы рассматриваем развитие фрейма «киберпространства» в русскоязычных СМИ — в частности, метафорические модели, присущие данному медиафрейму.

Метафоры «киберпространства» в медиадискурсе

В основе фрейма «киберпространство» лежит пространственная метафора, посредством которой абстрактная «кибер»-территория противопоставлена физическому пространству. Значения пространственных отношений — один из базовых способов структурирования знаний об окружающем мире в естественном языке. Семантика пространства выступает основой для выбора языковых средств как на уровне лексемы, так и на уровне высказывания<sup>3</sup>. В структуру фрейма «пространство» входят слоты, характеризующие различные единицы пространства: от наиболее абстрактных («место», «сторона») до предметных единиц («дом», «холм»).

Модель слотов фрейма «пространство» может частично воспроизводиться в фрейме «киберпространство», но содержание последнего не исчерпывается семантическими полями *locus* (место) и *spatium* (пространство, протяжение). Наряду с метафорой пространственных отношений («выход / погружение в киберпространство»), содержание фрейма определяет значение приставки «кибер-», восходящей к греческому корню *κοβερνω* («гиберно»). По определению, *κοβερνω* — это объект управленческой деятельности, включающий в себя штат или население; к этому корню восходит русское слово «губерния»<sup>4</sup>.

В современном русском языке семантика приставки «кибер» размыта, и значение «объект управления» может не считываться многими носителями языка. Тем не менее понимание термина «кибернетика» как науки об управлении самовоспроизводящимися процессами и системами взаимодействий позволяет восстановить связь с исходным значением. Таким образом, к глубинному уровню фрейма «киберпространство» относятся когнитивные модели пространственных и управленческих отношений. К внешнему уровню фрейма относятся конкретные языковые единицы, посредством которых реализуются стереотипные знания о киберпространстве.

В формировании концептосферы «Интернет» в русском языке большую роль сыграли когнитивные метафоры, которые широко используются в СМИ и разговорной речи для конкретизации абстрактных понятий об информационно-коммуникационной сети. Согласно исследованию Н. Ю. Бородулиной и М. Н. Макеевой, метафора «Интернет — это океан» способствовала тому, что лексика для описания взаимодействий в Интернете активно использовалась лексика из сферы мореплавания и морского отдыха («сёрфить в сети», «погружение в Интернет», «тихая гавань соцсетей» и др.). Исследовательницы отмечают, что такой метафорический перенос характерен не только для

русского, но и для германских и романских языков, что подтверждает универсальный характер выявленной когнитивной модели.

Рассматривая портреты пользователей соцсетей в массмедиа, О. Н. Кондратьева (2020) выделяет следующие типы метафор: пользователь-сёрфер / -путешественник, пользователь-житель дома / пользователь-хомяк; пользователь-иммигрант / -абориген, пользователь-паук / -муха в паутине. В основе данной метафорической типологии лежат концептуальные оппозиции «активность — пассивность», «агрессор — жертва», «компетентность — некомпетентность», «креативность — копиальность» и «молодость — зрелость»<sup>5</sup>.

Сферы — источники для метафор, характеризующих киберпространство в текстах русскоязычных СМИ, можно разделить следующие четыре группы:

1. «Киберпространство = виртуальная копия общества».

В основе метафор лежит представление о киберпространстве как виртуальном коллаборативном пространстве, в котором воспроизводятся сложившиеся общественные и экономические отношения, процессы и институты. Этому представлению отвечают метафоры «глобальная деревня» / «виртуальный город», которые распространились на раннем этапе развития Интернета (1980–1990-е гг.), но сохраняют свою актуальность.

*«Киберпространство можно эффективно использовать на благо человека, не только дублируя процессы, но повышая качество социальных инструментов»* («Парламентская газета». 21.04.2021); *«В киберпространство пришли классические мошенники, чьи методы не отличаются от тех, с которыми мы сталкиваемся каждый день»* («Бизнес-ФМ». 24.03.2021); *«К кампании быстро присоединились активисты киберпространства по всему миру, которые осудили действия правительства Макрона»* (Портал islam.ru. 10.04.2021); *«Черные кредиторы начали осваивать киберпространство»* («АмурПресс». 09.03.2021).

2. Метафора «Киберпространство = Новый рубеж».

В основе метафор лежит представление о киберпространстве как вновь открытой территории, находящейся за границей существующей цивилизации и обладающей неосвоенными ресурсами. На эту территорию не распространяются действующие законы и сложившаяся социально-экономическая иерархия. К этой группе относятся метафоры «Золотая лихорадка / Криптолихорадка», «Интернет-пиратство», «Цифровой Клондайк / Эльдorado» и т. п.

*«Следующий виток золотой лихорадки уже в киберпространстве. Интерес к цифровому золоту — биткоину — поддерживается 300 %-й капитализацией»* (Портал «НВ Бизнес». 21.07.2017); *«Самым эффективным инструментом борьбы с нарушением авторских прав в цифровом пространстве является блокировка пиратских сайтов»* (Газета «Коммерсант». 17.03.2021, № 45 (7007), с. 24); *«Цифровой Клондайк: каково будущее криптовалюты?»* («Радио Свобода». 24.01.2021).

3. Метафора «Киберпространство = театр военных действий».

В основе метафоры лежит представление о киберпространстве как одной из территорий для ведения военных действий, наряду с сушей, морем,

воздушным и космическим пространством. По результатам исследования Дж. Брэнча, активная PR-кампания командования Вооруженных сил США в 2000-х гг. значительно повлияла на фрейминг киберпространства как в американских, так и в международных СМИ<sup>6</sup>. В России термин «киберпространство» активно употребляется в государственных СМИ в контексте ведения военных действий с 2010-х гг., что можно расценивать как реакцию на информационную кампанию США и стран НАТО.

*«Канадская разведка заявляла, что активность России, Китая, Ирана и КНДР в киберпространстве представляет стратегическую угрозу для страны»* (ТАСС. 13.04.2021); *«Китай и Россия перехватили инициативу в битве за киберпространство»* (Газета «Аргументы недели». 16.03.2021); *«Война США и Ирака захватывает киберпространство»* (РБК. 13.02.2013).

#### 4. «Киберпространство = альтернатива реальности».

В основе данной метафоры лежит представление о киберпространстве как о замене, а не дополнении к физическому пространству. Первоисточником метафоры служат фантастическая литература и кинематограф, где востребованным сюжетным приемом является частичный или полный перенос действия из физического мира в виртуальный (например, фильмы «Матрица», «Трон», «Суррогат»). В конце 2010-х эта метафора появляется в медиатекстах в определенном контексте — например, при описании зависимости, деструктивного поведения и актов агрессии.

*«Поколение digital: как киберзависимость сформировала нового человека»* («Известия». 01.02.2019); *«Есть явная зависимость, он агрессивно себя ведет, когда его вынимают из этого киберпространства»* (Вести.Ru. 18.01.2020); *«Каждый второй подросток в Краснодаре сталкивался с кибербуллингом»* (Коммерсант. 28.04.2021).

### Заключение

К глубинному уровню фрейма «киберпространство» относятся когнитивные модели пространственных и управленческих отношений, а на внешнем уровне фрейм актуализируется посредством языковых средств, среди которых большую роль играют метафоры. В дискурсе русскоязычных СМИ можно выделить четыре группы метафор, отражающие различные стереотипные представления о киберпространстве:

1) «киберпространство = виртуальная копия общества», к которой относятся метафоры «глобальная деревня», «цифровая экономика», «виртуальный город»;

2) «киберпространство = новый рубеж», к которой относятся метафоры «интернет-пиратство», «цифровой Клондайк», «криптолихорадка»;

3) «киберпространство = театр военных действий», к которой относятся метафоры «кибервойна», «кибервойска», «кибершпионаж»;

4) «киберпространство = альтернатива реальности», к которой относятся метафоры «киберзависимость», «кибербуллинг».



При изучении частотности обращения к этим метафорам можно отметить, что первые две группы были более востребованы в 2000-х гг., тогда как в 2010-х гг. преобладала метафоры «театра военных действий». С конца 2010-х и по настоящее время растет число обращений к метафоре «альтернатива реальности». Дальнейшее изучение медиафрейма «киберпространство» позволит сделать выводы об устойчивости выделенных когнитивных метафор и их влиянии на лексико-словообразовательные процессы в современном русском языке.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Mueller M.* Is cybersecurity eating internet governance? Causes and consequences of alternative framings // Digital Policy, Regulation and Governance. 2017. Vol. 19, № 6. P. 415–428

<sup>2</sup> *Бородулина Н. Ю., Макеева М. Н.* Метафора «Интернет = водное пространство» в печатных СМИ (на основе контент-анализа ресурсов национального корпуса русского языка) // Вопросы когнитивной лингвистики. 2018. № 2. С. 13–20.

<sup>3</sup> *Гак В. Л.* Пространство вне пространства // Логический анализ языка. Языки пространств / отв. ред.: Н. Д. Арутюнова, И. Б. Левонтина. М.: Языки русской культуры, 2000. С. 125–134.

<sup>4</sup> Словарь терминов информатики и вычислительной техники [Электронный ресурс] / Институт вычислительных технологий СО РАН, Новосибирск. URL: [http://www.nsc.ru/win/elbib/data/show\\_page.dhtml?77+5](http://www.nsc.ru/win/elbib/data/show_page.dhtml?77+5) (дата обращения: 10.05.2021).

<sup>5</sup> *Кондратьева О. Н.* Типология пользователей социальных сетей в метафорическом зеркале российских масс-медиа // Филологический класс. 2020. № 25 (1). С. 62–72.

<sup>6</sup> *Branch J.* What's in a Name? Metaphors and Cybersecurity // International Organization. 2021. № 75 (1). P. 39–70.

**Imamgaizova, D.I.**

*Bashkir State University*

## CYBERSPACE METAPHOR IN THE RUSSIAN MEDIA DISCOURSE: FROM THE “DIGITAL CITY” TO “MILITARY DOMAIN”

Framing of cyberspace in the Russian media discourse of late 2010es is closely related to the concepts of information security, strategic infrastructure and defense doctrine. Earlier, ‘cyberspace’ was mostly mentioned in a civil context – particularly, involving the metaphor of the Digital Frontier and public space. The current article examines the framing of cyberspace in Russian-language media from the perspective of cognitive linguistics. The research focuses on the use of linguistic and contextual metaphors in the news reports on cyberspace.

*Keywords:* media frame, framing, cyberspace, cognitive metaphor.

## ТЕМА, МИКРОТЕМА И КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА КАК ИНСТРУМЕНТЫ КОМПРЕССИИ ИНФОРМАЦИИ В ТЕКСТЕ (ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ)

В статье представлены результаты комплексного исследования механизмов компрессии информации в тексте на основе психолингвистического эксперимента. Эксперимент по тематическому картированию текста представляет собой ряд заданий, выполняя которые информанты осуществляют аналитическую деятельность с текстом. Обработка полученных данных велась на уровне анализа количественных характеристик и формулировок тем и микротем с использованием системы автоматизированной обработки данных «Семограф».

*Ключевые слова:* текст, компрессия, тема, микротема, ключевые слова.

В лингвистике текста тема понимается как «смысловое ядро текста, конденсированное и обобщенное содержание текста»<sup>1</sup>. При этом функция темы текста состоит в организации его смысловой целостности<sup>2</sup>.

Понятие «микротема» используется в работах, посвященных как методике обучения русскому языку<sup>3</sup>, так и анализу текста<sup>4</sup>, при этом микротема, как правило, рассматривается как элемент темы текста: «часть большой темы, рисующая одну деталь общей картины»<sup>5</sup>. Ключевые слова определяются как «смысловые вехи» или «опорные пункты» в понимании текста<sup>6</sup>. Полагаем, что подобное понимание понятий темы, микротемы и ключевых слов позволяет рассматривать их в качестве механизмов компрессии информации в тексте.

Таким образом, целью представленного исследования являлось выявление механизмов компрессии информации при определении темы текста, микротем и ключевых слов. В исследовании осуществляется экспериментальный подход, и в качестве основного метода исследования использовалось тематическое картирование текста. В основе тематического картирования текста — психолингвистический эксперимент, в ходе которого информанты работали с текстом, выполняя следующие задания: 1) прочитать текст, определить его тему; 2) выделить микротемы текста и выписать слова, определяющие их в тексте; 3) подчеркнуть в тексте слова, наиболее значимые для его понимания (ключевые слова). Количество групп и слов в группах полагалось произвольным. Время проведения эксперимента не ограничивалось. В качестве материала использовались 20 текстов художественной литературы (И. Бунина, Н. Гнедича, Л. Енгибаряна, В. Катаева, Ф. Кривима, А. Куприна, М. Пришвина, И. Тургенева) и 8 научных текстов. Необходимое количество реципиентов было установлено эмпирически и составляло 40–50 человек.

Общее количество реакций — 1200. Реципиентами выступили студенты-филологи 2–4-х курсов, которые работали с художественным текстом, и студенты старших курсов и магистранты 1-го года обучения биологического, математического факультетов и физико-технического института, которые работали с научными текстами соответствующей предметной направленности.

Результаты, полученные в ходе эксперимента, позволяют проанализировать многие аспекты восприятия и интерпретации текста, выявить стратегии членения и структурного синтеза текста, представить его тематическое пространство в виде структурного иерархического целого. Данные обрабатывались в специально созданном приложении к информационной системе «Семограф» [<https://ta.semograpli.com>]<sup>7</sup>. Обработка полученных данных велась на двух уровнях: 1) уровне анализа данных, относящихся к количественным характеристикам тем, микротем и ключевых слов текста; 2) уровне анализа формулировок тем и микротем. На первом уровне было установлено, что распределение реакций информантов абсолютно ко всем текстам (и художественным, и научным) напоминает нормальное распределение. Это означает, что аналитическая деятельность с текстом подчиняется тем же закономерностям, которые действуют в природной и социальной сферах. При этом распределение слов, выписанных к микротемам, имеет следующие закономерности: у филологов наблюдается общая тенденция к уменьшению среднего количества слов в микротеме при увеличении количества микротем. Таким образом, чем больше информант-филолог выделяет микротем, тем меньше слов их репрезентирует, следовательно, чем больше количество частей, на которое дискретизируется тематическое пространство текста, тем эти части меньше, в то время как у математиков и химиков среднее количество слов в микротеме увеличивается с увеличением количества микротем. В реакциях информантов данной группы небольшое количество микротем было представлено небольшим количеством слов (очень часто к 2 микротемам выписывали по 1–2 словам). Еще одной отличительной особенностью реакций информантов-математиков является то, что в их реакциях, в отличие от реакций филологов, микротемы не представлены целыми предложениями или даже абзацами, т. е. данные информанты в основном выписывают отдельные слова. Как правило, эти слова расположены в непосредственной близости друг от друга, однако они не формируют ССЦ, что свидетельствует о тенденции к максимальной дробности представления тематического пространства текста и отсутствию стремления к оцельнению текста.

Анализ формулировок тем и микротем осуществлялся из принципа совпадения/несовпадения словаря текста и словаря формулировок. В отвлечении от конкретного экспериментального материала формулировки микротемы и в большей степени темы должны представлять собой некоторое обобщение, не связанное с лексикой словаря текста. При анализе конкретных данных варианты взаимодействия словаря текста и словаря микротем могут быть следующими: 1) словари не совпадают; 2) словари полностью

совпадают, 3) словари частично совпадают. Художественные тексты рассматривались отдельно от научных. Для художественных текстов установлено, что 14,2 % слов, используемых в формулировках темы текста, совпадают со словарем текста, и 33 % слов, участвующих в формулировке микротемы, также составляют слова самого текста, что свидетельствует об отсутствии опоры на лексическое наполнение текста, обращение к личному опыту, поиск и интерпретацию имплицитной информации в процессе аналитической деятельности с художественным текстом. Показательным является то, что информанты реже используют слова из текста при формулировании темы текста, чем при формулировании микротемы. Тема представляет собой обобщение более высокого уровня по сравнению с микротемами и, следовательно, требует более глубокого анализа информации текста, что и отражается в отрыве от контекста и в использовании слов, не содержащихся в тексте. Подтверждением этому служит и то, что в реакциях информанта только на 4 текста формулировка темы текста совпала с его заголовком.

Для научных текстов установлено, что на уровне формулировки темы 71 % слов, используемых в формулировках темы текста, совпадает со словарем текста, и 69 % слов, участвующих в формулировке микротемы, также составляют слова самого текста, что свидетельствует о превалировании контекстной зависимости и опоре на структуру текста в процессе компрессии информации в научном тексте. Установлено, что тема текста не представляет собой набор микротем, поскольку семантика формулировок микротем выходит за рамки формулировки темы текста, и иногда формулировки отдельных микротем совпадают с формулировками темы.

При рассмотрении компрессии текста на уровне ключевых слов в результате количественного анализа данных были получены следующие результаты: 1) количество ключевых слов, выделяемых информантами в процессе компрессии, в том числе и научного текста, больше показателя 5–7 слов, которое обычно предлагается выделить авторам научных статей для их описания. При этом под ключевыми словами информантами понимаются не только отдельные лексемы, но и фразы и в некоторых случаях предложения; 2) количество и «размер» выделенных ключевых слов находятся в прямой зависимости от размера текста: чем больше текст, тем больше вероятность появления больших фраз и предложений в качестве ключевых слов. Эта закономерность была отмечена в реакциях информантов как на художественный, так и научный текст. Полагаем, что подобная закономерность свидетельствует о наличии определенного порога компрессии информации (напомним, что одно из заданий эксперимента было сформулировано как «подчеркните в тексте ключевые слова (слова, наиболее значимые для его понимания)»). Таким образом, с увеличением объема текста информанты находят в нем большее количество важной, с их точки зрения, информации, уже не пытаются скомпрессировать ее до уровня одного слова и подчеркивают большие фразы и предложения.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что рассмотрение темы, микротемы и ключевых слов в качестве инструментов компрессии информации в тексте позволяет выявить как индивидуальные особенности аналитической деятельности с художественным и научным текстом (стратегии компрессии информации), так и некоторые закономерности общего характера на основе статистических данных. Полагаем, что как сам метод тематического картирования текста, так и полученные результаты могут быть использованы в процессе обучения интерпретации текста.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Москальская О. И.* Грамматика текста. М.: Высш. шк., 1981. С. 17.

<sup>2</sup> Там же. С. 18.

<sup>3</sup> *Гончарова И. В., Громова Т. В.* Подготовка и проведение обучающих изложений // Актуальная наука. 2019. № 7–8 (24–25). С. 20–23; *Исакова А. Г.* Функционально-семантический подход к изучению лексики в курсе практического русского языка // Семантика и функционирование языковых единиц разных уровней / под. ред. И. А. Сотовой. Иваново: Ивановский государственный университет, 2015. С. 336–342.

<sup>4</sup> *Сперанская А. Н.* Монтажные реплики в рассказах ангарцев как композиционная особенность устного нарратива // Научный диалог. 2018. № 4. С. 147–159; *Кезина С. В.* Психологизм красного цвета в романе И. С. Тургенева «Отцы и дети» // Научный диалог. 2018. № 4. С. 147–159; *Мосиенко И. М., Мальцева-Замковская Н. В., Чуйкина Н. В.* Смысловое сжатие текста как компонент коммуникативной компетенции // Коммуникативные исследования. 2020. Т. 7. № 2. С. 439–458.

<sup>5</sup> *Величко Л. И.* Работа над текстом на уроках русского языка. М.: Просвещение, 1983. С. 7.

<sup>6</sup> *Мурзин Л. Н., Штерн А. С.* Текст и его восприятие. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1991. 172 с.

<sup>7</sup> *Белоусов К. И., Баранов Д. А., Ерофеева Е. В., Зелянская Н. Л., Ичкинеева Д. А.* Прогнозирование научной области (На материале ведущего тематического журнала) // Научно-техническая информация. Серия 2: Информационные процессы и системы. 2014. № 10. С. 13–25.

**Ichkineeva, D. A.**

*Bashkir State University*

## THEME, MICROTHEME AND KEYWORDS AS TOOLS FOR COMPRESSING INFORMATION IN THE TEXT (EXPERIMENTAL RESEARCH)

The article presents the results of a comprehensive study of the mechanisms of information compression in a text based on a psycholinguistic experiment. An experiment on thematic text charting is a series of tasks, performing which the participants carry out analytical activities with the text. The processing of the obtained data was carried out at the level of analysis of quantitative characteristics and formulations of the themes and microthemes using the automated data processing system “Semograph”.

*Keywords:* text, compression, theme, microtheme, keywords.

## «КАК ИГРАЮТ ОВРАГИ»? ПРОБЛЕМЫ ТОЛКОВАНИЯ МНОГОЗНАЧНОГО СЛОВА

В статье рассмотрена проблема толкования значений многозначного слова *играть* в наиболее авторитетных словарях XX–XXI вв., в результате чего выявлено несовершенство структуры словарных статей. Отправной точкой исследования стало прояснение семантики данной лексемы во фрагменте стихотворения Б. Л. Пастернака «Вакханалия» 1957 г., где употреблен ряд контекстов, в которых выступают разные значения слова *играть*.

*Ключевые слова:* семантика слова *играть*, структура словарной статьи многозначного слова, стихотворение Б. Л. Пастернака «Вакханалия».

Вынесенная в заглавие строка с неясным для автора значением выражения *играют овраги* послужила отправной точкой данного исследования. Как известно, стихи принадлежат перу Б. Л. Пастернака. Стихотворение «Вакханалия» 1957 г. посвящено актрисе, и не случайно в нем обыгрывается многозначность слова *играть*:

Сколько надо отваги,  
Чтоб играть на века,  
Как играют овраги,  
Как играет река,  
Как играют алмазы,  
Как играет вино,  
Как играть без отказа  
Иногда суждено,  
Как игралось подростку  
На народе простом  
В белом платье в полоску  
И с косою жгутом.

Эти строки передают впечатление лирического героя от спектакля, где известная актриса исполняет роль Марии Стюарт. Не случайно обращение к образам природы, включенным в эту цепь играющих. «В изображении природы с особой силой проявился стихийно-игровой дар Б. Пастернака, тяготеющего к моментальной и бурной смене впечатлений, сплетению разнокачественных образов и ассоциаций. В природе, как ее видит поэт, преобладает беспорядок, свежий хаос, наплыв безудержных влечений, хлещущих через край («Сестра моя — жизнь и сегодня в разливе, Разбилась весенним дождем

обо всех...”). Причем это не таинственная, неодолимая, страшная стихия (метельная, ветровая, звездная), как в творчестве А. Блока, а скорее беспрестанная игра, веселая и дерзкая...»<sup>1</sup> — пишет М. Эпштейн. При этом значения многозначного глагола используются для языковой игры, т. е. Пастернак сам вступает в игру, игру со словом.

Первые строки фрагмента «Сколько надо отваги, Чтоб играть на века» не только говорят о виртуозном исполнении роли, но и содержат большое художественное обобщение. По мнению В. Корнилова, это «сказано Пастернаком прежде всего о себе самом»<sup>2</sup>. Ряд играющих природных и предметных образов передает ощущение вихря, той самой «вакханалии», которая, кажется, охватывает весь мир.

Чтобы лучше понять оттенки значений, выраженные в данном фрагменте, мы обратились к словарным статьям *играть* в самых авторитетных изданиях XX—XXI вв., где, к удивлению, обнаружили крайне непоследовательное толкование семантики данного слова и нелогичное построение словарных статей.

В словаре Ушакова описание лексемы предельно лаконично: «ИГРАТЬ, играю, играешь, несов. 1. без доп. Развлекаться, забавляться; резвясь, забавляться. Дети весь день играли в саду. Кошка играет на ковре. || во что и что. Проводить время в каком-н. занятии, служащем для развлечения, доставляющем удовлетворение, удовольствие одним только участием в нем. Играть в лапту. Играть в футбол. Играть в карты. Играть в жмурки. Играть в прятки. Одну партию играли целый час. || что. Избрать ближайшей целью игры, брать, захватывать, бить во что-н. (спортивное аргю). Играть какой-н. шар (в бильярде — бить в него). 2. кого-что и на чем. Исполнять какое-н. музыкальное произведение»<sup>3</sup>. Отметим, что здесь представлено всего два значения, оба прямые, но в первом выделено несколько случаев управления с разными оттенками значения.

Значительно полнее словарная статья данного глагола представлена в словаре Ожегова: здесь описано 8 значений, а в конце дается множество устойчивых сочетаний со словом *играть*. Первое значение почти полностью совпадает с ушаковским: «1. Резвясь, развлекаться; забавляться чем-н. Дети играют в саду. Рыба играет в реке (перен.). И. с кем-н. как кошка с мышью (забавляясь, мучить). И. кистями платка (перебирать их)»<sup>4</sup>. В соответствии с принципами организации материала в словаре здесь представлен оттенок значения с переносом в форме примера, хотя для слова *мешок* переносное значение выделено особым пунктом. Не совсем понятно, почему *мешок* ‘окружение вражескими войсками’ представляет собой более самостоятельное значение, чем *играть* в предложении *Рыба играет в реке*.

Значение 2 из словаря Ушакова разделяется здесь на три: «2. во что и на чем. Проводить время в игре (во 2 знач.). И. в куклы. И. в солдатки. И. в прятки, в жмурки. И. в шахматы. И. в футбол. И. на бильярде. 3. что и на чем. Исполнять музыкальное произведение. И. вальс. И. на скрипке. И. первую

скрипку (также перен.: занимать руководящее положение в каком-н. деле; разг.). И. на чьих-н. нервах (перен.: намеренно нервировать, раздражать кого-н.). 4. кого-что. Исполнять сценическую роль, пьесу на сцене. И. роль (также перен.: изображать кого-н. или действовать в качестве кого-н.). И. роль Гамлета. И. Хлестакова. И. комедию (также перен.: притворяться, действовать неискренне; неодобр.)»<sup>5</sup>. Здесь также представлены переносные оттенки значений, причем метафоры эти более живые, чем первом случае.

Следующее значение полностью определено как переносное: «5. перен., кем-чем и с кем-чем. Обращаться с кем-чем-н. легкомысленно, как с игрушкой, забавой. И. своей жизнью (понапрасну рисковать). И. (шутить) с огнем (обращаться легкомысленно с чем-н. опасным). И. людьми (обращаться с ними по своей воле). И. чьими-н. чувствами»<sup>6</sup>. Данное значение достаточно четко обособлено, метафора достаточно стерта, чтобы определить его как независимое. Вместе с тем омертвление метафоры свидетельствует о потере переноса, что не отражено в словаре.

Значения 6 и 7, очевидно, несут следы переноса, но, согласно словарю, уже таковыми не являются: «6. (1 и 2 л. не употр.). О чувствах, состоянии: проявляться, обнаруживать себя каким-н. образом. В глазах играет радость. На лице играет злорадство. 7. (1 и 2 л. не употр.). О музыке: быть, звучать (во 2 знач.). Играет музыка. На плацу играет марш (т. е. звучит марш)»<sup>7</sup>. Последнее значение также является результатом метафорического переноса, что и зафиксировано словарем: «8. (1 и 2 л. не употр.), перен. Существовать, проявляясь с силой, ярко, в движении. Играют волны. Солнце играет на поверхности воды. Играют звезды. В бокале играет вино. На стене играют солнечные зайчики. Молодая кровь играет (о силе чувств)»<sup>8</sup>. Сопоставляя данные значения, заметим, что седьмое является результатом метонимического переноса, что обычно не отражается в словарях. Значение 6 действительно представляет собой угасшую метафору, что видно в сравнении с сохранившим образность восьмым. Однако и в данном случае неприятно поражает зыбкость и субъективность критериев разграничения прямого и переносного значений.

Еще обширнее словарная статья «Играть» в МАС: здесь выделено 11 значений, в конце дан перечень устойчивых сочетаний с данным глаголом<sup>9</sup>. Прямые значения ‘забавляться, резвиться, развлекаться’, ‘проводить время в каком-л. занятии, служащем для заполнения досуга, для развлечения и т. п.’, ‘исполнять что-л. на музыкальном инструменте’, ‘участвовать в сценическом представлении, выступать на сцене’ уже встречались у Ожегова, как и переносное ‘относиться к кому-, чему-л. несерьезно, легкомысленно, распоряжаться по своему произволу’. Однако на первый взгляд может вызвать недоумение последовательность значений. Вопреки обыкновению, они располагаются не в порядке убывания их употребительности, а скорее с учетом смысловой близости, стилистических особенностей и особенностей функционирования. Так, следом за двумя, пожалуй, самыми частотными следует новое относительно словаря Ожегова значение ‘поводить, двигать из



стороны в сторону, вверх и вниз' с примером: «Так иногда лукавый кот // За мышью крадется с лежанки. // Свернется в ком, хвостом играет, // Разинет когти хитрых лап. Пушкин, Граф Нулин»<sup>10</sup>. Очевидно, это стертая метафора первого значения.

Четвертое значение — 'обращаться с каким-л. предметом как с игрушкой: бесцельно вертеть, перебирать, двигать' — является тоже производным от первого: «Тарас играл чайной ложкой, вертя ее между пальцами. М. Горький, Фома Гордеев»<sup>11</sup>. Однако они не считаются переносными, в отличие от пятого: «5. перен., кем-чем. Относиться к кому-, чему-л. несерьезно, легкомысленно, распорядиться по своему произволу. [Вера:] Я не дала играть собою — вот все. Тургенев, Где тонко, там и рвется. — Низко и подло играть так людьми! Чехов, Враги»<sup>12</sup>. Кажется, становится понятен алгоритм построения словарной статьи: производные значения следуют за производящим в порядке убывания употребительности, сначала прямые, затем переносное. Однако следующее значение разрушает эту конструкцию: «6. Легко, без видимых усилий действовать каким-л. инструментом, а также легко идти, двигаться (о самом инструменте). Играть топором»<sup>13</sup>. Это значение прямое, что вместе с перечисленными позволяет сделать выводы о принципах выделения переносных значений, которые в словаре не охарактеризованы: значения реальных действий здесь прямые, переносным названо лишь абстрактное 'относиться к кому-, чему-л. несерьезно, легкомысленно'. Об этом же свидетельствуют и значения 7 и 8: «7. Пениться, кипеть, искриться (о вине и шипучих напитках)... 8. Сверкать, отражаясь в чем-л., от чего-л. (о лучах солнца, о свете и т. п.)»<sup>14</sup>. Однако нашу гипотезу разрушает значение 9, которое, будучи прямым, описывает эмоции, а не действия: «9. Находиться в деятельном, возбужденном состоянии (о чувстве, мысли, воображении и т. п.). Мороз хрустел и скрипел под санями; покрытые оледенелым инеем ветки деревьев слабо звенели, блистая на луне, как стеклянные. В такое время воображение охотно играет. Тургенев, Два приятеля»<sup>15</sup>. Наконец, почти самые употребительные значения — 'исполнять что-л. на музыкальном инструменте' и 'участвовать в сценическом представлении, выступать на сцене' — завершают статью, усиливая недоумение от ее структуры<sup>16</sup>.

Незначительно отличается от МАС новейший БАС, где описание глагола *играть* занимает 6 больших страниц<sup>17</sup> и, так же как в МАС, непоследовательно. Заметным дополнением является второе значение: «Покупать-продавать ценные бумаги с целью получения прибыли за счет курсовой разницы. *Играть на рынке ценных бумаг*»<sup>18</sup>. Порядок его следования сразу за основным 'заниматься чем-л. для развлечения, отдыха и т. п.: забавляться, развлекаться' может быть мотивирован только их тесной смысловой связью, поскольку употребительным второе значение никак быть не может, напротив, оно скорее специальное и должно располагаться ближе к концу словарной статьи. Заметим, что у Ожегова данное значение представлено лишь в устойчивом сочетании: «Играть на бирже — заниматься биржевыми спекуляциями»<sup>19</sup>.

Конечно, в последнее время оно значительно актуализировалось, но вряд ли стало общеупотребительным. На третье место с пятого поднимается переносное значение ‘относиться к кому-, чему-л. несерьезно, легкомысленно, распоряжаться по своему произволу’, что также вызывает сомнение в целесообразности. Однако совсем непонятно появление на четвертом месте значения ‘прикидываться, принимать какой-л. вид с целью обмана; притворяться’ с примером: «Ему все время казалось, что Рогов только играет протачка...»<sup>20</sup>. Очевидно, что данное значение появилось в результате метафорического переноса из пятого — ‘ставить или исполнять на сцене в театре что-л.’<sup>21</sup>, и данный порядок следования уже не объясняется ничем.

Итак, наше исследование выявило в построении словарных статей современных словарей большую проблему — нечеткость критериев различения прямого и переносного значений слов в современной лексикографии. Помимо этого, порядок следования значений в словарных статьях ничем не обоснован. К сожалению, в новейшем БАС данная проблема остается нерешенной.

Вернемся к нашему стихотворению и определим значения глагола *играть* в разных контекстах представленного здесь ряда. Так, в сочетаниях *играет река* и *играют алмазы* выступает значение ‘сверкать, отражаясь в чем-л., от чего-л.’. Согласно словарям, в контексте *играет вино* глагол означает ‘пениться, кипеть, искриться (о вине и шипучих напитках)’. Не совсем ясна семантика слова *играть* в следующих строках: «Как играть без отказа Иногда суждено». Думается, здесь, как и в начале этого перечисления, речь может идти о чем угодно, т. е. глагол *играть* используется здесь в максимально широком смысле или в целом ряде смыслов. Напротив, не вызывает сомнения фрагмент «Как игралось подростку На народе простом В белом платье в полоску И с косою жгутом». Здесь Пастернак обращается к одному из излюбленных образов ребенка, в данном случае подростка, «потому что детская душа поэта, при всей ее простоте, жаждет того же, что и всякая детская душа: праздников, подарков, игры»<sup>22</sup>. Видимо, здесь *играть* выступает в своем первом значении — ‘забавляться, резвиться, развлекаться’.

Наиболее сложной, на наш взгляд, является задача определения значения глагола в контексте *играют овраги*, поскольку в современном русском языке такое сочетание не употребляется. Действительно, овраги неподвижны, не сверкают, не переливаются. Как же играют овраги? Вот какие примеры обнаруживаются в словаре В. И. Даля: «Волга играет, плещется. Овражки играют, в ростополь или в паводок в них образовались ручьи»<sup>23</sup>. Если Пастернак реализовал именно это значение, то оно совпадает с семантикой глагола в сочетании *играет река*.

Таким образом, при всем кажущемся разнообразии в стихотворении «Вакханалия» Б. Л. Пастернака глагол *играть* используется всего в 4 значениях: ‘забавляться, резвиться, развлекаться’ и ‘участвовать в сценическом

представлении, выступать на сцене<sup>7</sup> — при описании действий людей; ‘сверкать, отражаясь в чем-л., от чего-л.’ и ‘пениться, кипеть, искриться (о вине и шипучих напитках)’. Однако в двух случаях смысл глагола *играть* содержит большое художественное обобщение и не может быть истолкован ни одной словарной статьей.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Энштейн М.* Борис Пастернак [Электронный ресурс] // Борис Леонидович Пастернак: [<http://pasternak.niv.ru/>]. URL: <http://pasternak.niv.ru/pasternak/kritika/ep-shtejn-boris-pasternak.htm> (дата обращения: 03.05.2020).

<sup>2</sup> *Корнилов В.* Покуда над стихами плачут... Книга о русской лирике [Электронный ресурс] // Google. Книги: [<https://books.google.ru/>]. [Litres, 2017]. URL: [https://books.google.ru/books?id=lbagAAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru&source=gb\\_s\\_atb#v=onepage&q&f=false](https://books.google.ru/books?id=lbagAAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru&source=gb_s_atb#v=onepage&q&f=false) (дата обращения: 03.05.2020).

<sup>3</sup> Толковый словарь русского языка: т. 1–4 / сост. Г. О. Винокур, проф. Б. А. Ларин, С. И. Ожегов [и др.]; под ред. проф. Д. Н. Ушакова. М., 1935–1940. [Электронный ресурс]. URL: <https://ushakovdictionary.ru/> (дата обращения: 03.05.2020).

<sup>4</sup> *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка. М., 2010. [Электронный ресурс]. URL: <http://ozhegov.textologia.ru/> (дата обращения: 03.05.2020).

<sup>5</sup> Там же.

<sup>6</sup> Там же.

<sup>7</sup> Там же.

<sup>8</sup> Там же.

<sup>9</sup> Словарь русского языка: В 4 т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А. П. Евгеньевой. 2-е изд., испр. и доп. М.: Русский язык, 1981–1984. [Электронный ресурс]. URL: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/small-academic-vocabulary/index.htm> (дата обращения: 03.05.2020).

<sup>10</sup> Там же.

<sup>11</sup> Там же.

<sup>12</sup> Там же.

<sup>13</sup> Там же.

<sup>14</sup> Там же.

<sup>15</sup> Там же.

<sup>16</sup> Там же.

<sup>17</sup> Большой академический словарь русского языка: В 30 т. / под ред. К. С. Горбачевича. Т. 7. СПб.: Наука, 2007. С. 26–31.

<sup>18</sup> Там же. С. 27.

<sup>19</sup> *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Указ. соч.

<sup>20</sup> Большой академический словарь русского языка: В 30 т. С. 27.

<sup>21</sup> Там же. С. 28.

<sup>22</sup> *Кружков Г.* «Вакханалия» Б. Пастернака: опыт прочтения // Знамя. 2020. № 1. [Электронный ресурс]. URL: <http://znamlit.ru/publication.php?id=7487> (дата обращения: 03.05.2020).

<sup>23</sup> *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка. [Электронный ресурс]. URL: <http://slovardalja.net/word.php?wordid=10896> (дата обращения: 03.05.2020).

**Kaverina, V.V.**

*Moscow State University named after M. V. Lomonosov*

**“HOW DO THE RAVINES PLAY”? PROBLEMS OF INTERPRETATION  
OF A MEANINGFUL WORD**

The article considers the problem of interpreting the meanings of a multi-valued word *узрaть* in the most authoritative dictionaries of the XX–XXI centuries, as a result of which the imperfection of the structure of dictionary entries is revealed. The starting point of the study was to clarify the semantics of this token in a fragment of a poem by B. L. Pasternak “Bacchanalia” of 1957, where a number of contexts are used in which different meanings of the word *узрaть*.

*Keywords:* semantics of the word *узрaть*; structure of a vocabulary entry for a multi-valued word; poem by B. L. Pasternak “Bacchanalia”.

## ВОПРОСЫ ВАРИАТИВНОСТИ ВО ФРАЗЕОЛОГИИ И ФРАЗЕОГРАФИИ

В статье в теоретическом и лексикографическом аспектах исследуется варьирование во фразеологии. На материале «Словаря собственных имен в русских загадках, пословицах, поговорках и идиомах» описываются виды вариативности и особенности варьирования во фразеологизмах с компонентом-антропонимом, излагаются принципы их описания в словаре.

*Ключевые слова:* вариативность, вариант, фразеология, антропоним, фразеография, словарь.

**Введение.** Тема вариативности является одной из самых востребованных во фразеологии, поскольку «из-за неоднословности фразеологизма потенциал варьирования формы фразеологической единицы существенно шире, чем у слова»<sup>1</sup>. Признак вариативности связан с другими признаками фразеологизмов — устойчивостью и воспроизводимостью<sup>2</sup>; вариативность исследуется во взаимосвязи с проблемой разграничения узуального и окказионального<sup>3</sup>. Главный вопрос вариативности заключается в определении границ варьирования в пределах одной фразеологической единицы; важным является фразеографический аспект: как фиксировать варианты в словарной статье, как отражать возможные семантические нюансы при описании вариантов. Принято считать, что если лексические и/или грамматические изменения фразеологизма не нарушают семантическое тождество в пределах одной фразеологической единицы, то они считаются вариантами данной единицы и описываются в этом качестве в рамках единой словарной статьи.

### 1. Отражение варьирования в словаре: теория и практика

Вопросы вариативности фразеологизмов находят свое отражение во фразеографии, которой, по традиции, поверяется теория фразеологии. Вариативность репрезентируется уже в первой, заглавной, зоне словарной статьи — вокабуле, которая представляет собой лемматизированную форму лексико-грамматических, экспрессивных, стилистических вариантов фразеологизма<sup>4</sup>. В заглавном описании учитываются присущие глагольным компонентам видовые пары, которые даются обычно через косую черту; первым приводится глагол несовершенного вида; ср.: ПРИНИМАТЬ/ПРИНЯТЬ ЗА ЧИСТУЮ МОНЕТУ. Синтаксические варианты связаны с расширением компонентного состава фразеологизма и даются в квадратных скобках: [И] КОНЦЫ В ВОДУ. Лексические варианты, как правило, указываются в угловых скобках: ИЗ ГОЛОВЫ <УМА> ВОН <ВЫСКОЧИЛО>. Отражение грамматических вариантов в вокабуле необходимо, особенно в учебных словарях,

однако перегружать зону вокабулы не следует, поэтому для глагольных компонентов не указываются вариативные формы по роду и числу (учитывается их спонтанное образование в дискурсе). Также в словарях отмечаются варианты именных компонентов; ср.: КАК МИЛЕНЬКИЙ <МИЛЕНЬКАЯ>, К ЧЁРТУ <ЧЕРТЯМ>; редко в вокабуле указываются словообразовательные варианты: БЫТЬ В СТОРОНЕ <В СТОРОНКЕ>, КАК ОГУРЧИК <ОГУРЕЦ>; реже варианты фонетические и орфографические: В ДРЕБАДАН <В ДРАБАДАН>, ВОТ ТЕ <ТЕБЕ> НА и др.

Присутствие вариантов в зоне вокабулы говорит о том, что вариативность у каких-то единиц может отсутствовать. Так, идиомы наречного типа застыли в неизменяемости своих форм: *не по карману*; *с утра пораньше*; *без году неделя*; *у черта на куличках*; многие идиомы именного типа ограничены в варьировании по числу; ср.: *базарная баба*, *мальчик-с-пальчик*, *дядя Стёпа*. Спонтанное развитие тех или иных вариантов присуще далеко не всем единицам. Так, узус не поддерживает образование формы мн. ч. у именного компонента в идиомах КАК ОГУРЧИК <ОГУРЕЦ>, ВЫЛЕТЕЛО ИЗ ГОЛОВЫ <ИЗ УМА> и др. и в то же время допускает образование формы мн. ч. в единицах КАК ЗВЕРЬ, ПОВЕСИТЬ НОС <НОСЫ> и др. Ограничениям в каждом конкретном случае есть объяснение; в целом они обусловлены сохранением образа, а следовательно, и семантики. В СОВРЯ и БФСРЯ грамматические сведения выводятся в особую грамматическую зону; отмечу предложенную мной помету «Именная часть неизм.», которая характерна для большей части русского фразеологического материала; такая информация облегчает задачу пользователя и способствует грамотному употреблению фразеологизмов. Узус не поддерживает образование вариативных форм у многих единиц; ср.: ДАТЬ/ДАВАТЬ ПО ШАПКЕ (не говорят *\*дать по шапкам*), ГЛАЗОМ НЕ МОРГНУТЬ (не говорят *\*глаз не моргнёт*, *\*глаза не моргнут*). В некоторых случаях лексико-грамматические варианты получают отдельное толкование в рамках единой словарной статьи. Так, ГЛАЗ НАМЁТАН <НАМЁТАННЫЙ; НАБИТ> означает ‘Большой опыт, позволяющий с первого взгляда разобраться в чем-либо, безошибочно оценить, распознать что-либо’. Вариант *намётанным глазом* [видеть, определять] имеет в рамках словарной статьи свое толкование — ‘Исходя из большого опыта’. Толкование отвечает структурно-семантическим особенностям варианта и создается с учетом его подстановки на место фразеологизма в иллюстрации<sup>5</sup>.

Наибольшее внимание вызывают лексические варианты как потенциальные синонимы. Ср., например, фразеологические синонимы с общим значением ‘мучить’: *трепать нервы*, *портить кровь*, *пить/выпить кровь*, *тянуть душу*, *мотать/выматывать душу*, *выматывать кишки*, *тянуть/вытянуть жилы*, *не давать житья*, *заедать век*, *заедать чужую жизнь*<sup>6</sup>. В данном ряду каждый фразеологизм имеет свое, более частное, дифференцированное значение; некоторые из единиц в прошлом являлись вариантами: *тянуть душу* и *мотать/выматывать душу*; *заедать век* и *заедать чужую жизнь*. Варианты

переходят в разряд самостоятельных единиц и в таком качестве фиксируются в словарях синонимов с целью указать на большую роль нюансов в семантике единиц. Однако приходится вспоминать и правила разграничения фразеологизмов-синонимов и синонимических форм употребления одного, целостного фразеологизма. «Во-первых, при синонимических формах употребления одного фразеологизма возможны взаимные замены варьирующихся компонентов (речь идет, разумеется, о такой замене компонентов, которая не нарушает тождества лексического значения фразеологизма). Подобная замена компонентов у фразеологизмов-синонимов исключается совсем. Невозможны такие формы употребления фразеологизмов-синонимов, как *сыграть в могилу* и *сойти в ящик*. Во-вторых, для фразеологизмов-синонимов не является признаком синонимии их одинаковая структурная организация. Совпадение структур фразеологизмов-синонимов может быть случайным, внешним»<sup>7</sup>. Заметим, однако, что и варианты, имеющие синонимические формы, могут развить свои семантические нюансы и из «пешек» выйти во фразеологические «дамки». Так, в БСФРЯ как разные единицы описаны близкие по структурной модели идиомы, которые традиционно считались вариантами: *по душе, по нраву, по нутру, по сердцу*. Каждая из идиом имеет свое дифференцированное значение, препятствующее механической замене единиц при употреблении<sup>8</sup>. «Основная направленность исследований в данной области — формальная классификация случаев варьирования. Первые классификации такого рода появились еще в 60-е годы»<sup>9</sup>. Так, в словаре «Фразеологизмы в русской речи» внимание сосредоточено на окказиональных преобразованиях: 1) семантических и 2) структурно-семантических, т. е. «сопряженных с изменением лексического состава и/или грамматической формы ФЕ»<sup>10</sup>. Узуальные изменения или окказиональные преобразования производят небольшое или существенное воздействие на значение фразеологизма. Здесь особенно важно отличать варьирование от модификаций: варьирование, несмотря на производимый им «семантический эффект»<sup>11</sup>, происходит в пределах семантического тождества одной единицы; модификации же приводят к возникновению новой фразеологической единицы.

Основным вопросом остается установление предела между вариативностью и модификацией, определение границ между «семантическим эффектом» и нарушением семантического тождества вариантов. Так, в ФСРЯ фразеологизм *свалить дурака* выделен прописным написанием и дан отдельной строкой в рамках словарной статьи ВАЛЯТЬ [ломать, корчить] ДУРАКА [ваньку], при 2-м значении — ‘делать глупости, поступать не так как следует’<sup>12</sup>. В СОВРЯ идиома *свалить дурака* описана отдельно со значением — ‘Совершить непоправимую оплошность, повести себя неожиданно глупо в какой-л. ситуации’<sup>13</sup>. На первый взгляд, данная идиома является лишь видовой парой к фразеологизму *валять дурака*, однако все примеры употребления показывают, что в значении идиомы *свалить дурака* определяющей является сема ‘внезапно, неожиданно’, которая никак себя не проявляет в семантике

и употреблении идиомы *валять дурака*. В семантическом фокусе оказывается не результат неверных действий, производимых в течение какого-то времени («валял, валял дурака и сваял»), а действие, совершенное по внезапно допущенной оплошности, себе во вред<sup>14</sup>.

2. Варьирование во фразеологии как предмет детального рассмотрения

На материале нового Словаря<sup>15</sup> исследуем фразеологизмы с антропонимами. Антропоним в составе фразеологизмов не выполняет языковое назначение — называть, именовать, но принимает на себя культурно-языковые функции: собирать, обобщать и типизировать социальные типы и поведенческие характеры (*Ванька с мыльного завода, тётя Мотя*), описывать происходящее с отсылкой к прецедентным текстам фольклорного, библейского, литературного, исторического характера (*любопытная Варвара, с Адама и Евы, как папа Карло, мать Тереза*); эвфемизировать деликатные темы (*спеть арию Риголетто, пойти к Сопикову и Храповицкому*).

В целом про варьирование антропонимов во фразеологизмах можно сказать, что антропоним может оставаться неизменным; ср.: *куда Макар телят не гонял, как Крёз, мели, Емеля, Иван Сусанин* и др. Далее выделим виды вариативности.

1. Орфографические варианты; ср.: *Полтора Ивана <Полтора-Ивана>, Тётя Мотя <тётя-мотя>*. Прежде всего данный вид вариативности выражается в замене онима на его апеллятивизированную форму. Ср.: *Работа <Труд> Данаид <данаид>*. Впервые в лексикографической практике было решено в зоне вокабулы начинать описание фразеологизма с апеллятивизированного варианта, чтобы его «не потерять», если давать описание только прописными буквами. Ср.: *архимедов <Архимедов> рычаг; как сидорову <Сидорову> козу*.

2. Словообразовательные варианты: *<Как> Гог и Магог <Гога и Магога>*.

3. Структурные варианты. Может варьироваться структура антропонима, (одночленная/двухчленная/трехчленная); ср.: *кондрашка <Кондрашка, кондратий, Кондратий Иванович> хватит*. Оформление таких вариантов может быть репрезентировано в квадратных скобках, указывающих на дополнительность компонентов, расширение структуры; ср.: *[Как; словно] Акакий Акакиевич [Баимачкин]*. Этот вид варьирования не нужно путать с расширением состава фразеологизма с помощью компонентов-антропонимов. Ср.: *Вроде Володи [наподобие <[и] на манер> Кузьмы] [а зовут Акулькой]. С Адама [и Евы]*.

3. Грамматические варианты. Как было сказано выше, основное условие заключается в том, чтобы все варианты выражали одно значение. Чаще всего варьируется форма антропонима в родительном падеже с притяжательной формой: *Нить Ариадны <Ариаднина; ариаднина нить>*. Различия вариантов по роду зависят от рода слова-сопроводителя, по сути, это связанное варьирование; ср.: *геркулесова работа <геркулесов труд>*. Различия вариантов также могут быть обусловлены категориально-грамматическим значением, выра-



жаемым теми или иными словами-компонентами или словами-сопроводителями: *Христом Богом* <*Христом-Богом; христом-богом; Христа ради; именем Христа-спасителя*> *просить, упрашивать молить, заклинать. [Как, словно] Дамоклов* <*дамоклов*> *меч [висеть]. Под Дамокловым* <*дамокловым*> *мечом* жить, ходить, делать.

4. Лексико-грамматические и лексические варианты. Этот вид вариативности представлен тремя подгруппами. В первую входят варианты, механически заменяющие друг друга. Субституция и формальный характер вариативности обусловлены эвфемистической функцией антропонима, значимостью фонетических характеристик; ср.: *Пойти за Танечку* <*Ванечку, Ганечку*> — ‘Умереть’. *Галина Борисовна* <*Григорий Борисович*> — ‘Комитет Государственной Безопасности (КГБ или ГБ)’. *Позвонить* <*сходить к*> *Джону* <*Джонсону*>. — ‘Пойти в туалет’. Вторую подгруппу составляют случаи, когда антропоним варьируется не только со своей апеллятивизированной формой, но и с обычным апеллятивом (не выделен полужирным); ср.: *валять ваньку* <*Ваньку, дурака, дуручку*>. Третья подгруппа значительна и представляет собой «кандидатов» в самостоятельные единицы: *[Как] При царе Горохе* <*Косаре; Копыле*>. *Машка* <*Дунька*> *с трудоднями*. Варианты в этой подгруппе постепенно развивают семантику и начинают описываться как самостоятельные единицы; ср.: *Гуляй, Ваня*. Обычно о себе. — ‘Отказ в просьбе’. *Гуляй, Вася [Куролесов]!* — ‘1. Отказывать кому-то в просьбе. 2. Выражение желания отдыхать и развлекаться’<sup>16</sup>.

**Заключение.** Вопросы вариативности во фразеологии, определение степени влияния любых отклонений и изменений на семантику фразеологизма необходимо поверять фразеографией. Для углубленного рассмотрения вопросов вариативности представляется важным разрабатывать их на конкретном фразеологическом «участке», что позволит уточнить общие принципы варьирования и исследовать виды вариативности, отразить все особенности вариативности в словаре.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Баранов А. Н., Добровольский Д. О. Основы фразеологии. М.: Флинта, 2013. 312 с. С. 17.

<sup>2</sup> Телия В. Н. О феномене воспроизводимости языковых выражений // Язык. Сознание. Коммуникация: Сб. статей. Вып. 30. М.: МАКС Пресс, 2005. С. 4–42.

<sup>3</sup> Дронов П. С. Участие как движение и прикосновение: варьирование формы и регулярность употребления кинетических идиом с компонентами *рука, палец* // Вопросы когнитивной лингвистики. 2016. № 2. С. 134–145.

<sup>4</sup> Словарь образных выражений русского языка / под ред. В. Н. Телия. М.: Отечество, 1995. 366 с.; Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / под ред. В. Н. Телия. М.: АСТ-Прес, 2017 (2006). 754 с.

<sup>5</sup> Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий. С. 153.

<sup>6</sup> Словарь фразеологических синонимов русского языка / под ред. В. М. Мокиенко. Ростов-н/Д.: Феникс, 1996. 352 с. С. 131–132.

<sup>7</sup> Фразеологический словарь русского языка / под ред. А. И. Молоткова. М.: Русский язык, 1987. С. 19.

<sup>8</sup> Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий. С. 470–471, 524–525, 527–528.

<sup>9</sup> Баранов А. Н., Добровольский Д. О. Указ. соч. С. 18.

<sup>10</sup> Мелерович А. М., Мокиенко В. М. Фразеологизмы в русской речи. М.: Русские словари, Астрель, 2001. 856 с. С. 23.

<sup>11</sup> Баранов А. Н., Добровольский Д. О. Указ. соч. С. 20.

<sup>12</sup> Фразеологический словарь русского языка. С. 55.

<sup>13</sup> Словарь образных выражений русского языка. С. 149.

<sup>14</sup> Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий. С. 621.

<sup>15</sup> Ковшова М. Л. Словарь собственных имен в русских загадках, пословицах, поговорках и идиомах. М.: ЛЕНАНД, 2019. 352 с.

<sup>16</sup> Там же. С. 231, 235–236.

**Kovshova, M. L.**

*Institute of linguistics Russian Academy of Sciences*

## **ISSUES OF VARIABILITY IN PHRASEOLOGY AND PHRASEOGRAPHY**

The article deals with theoretical and lexicographical issues of variability in phraseology. The Dictionary of Personal Names in Russian Riddles, Proverbs, Sayings and Idioms provides the examples used to describe different types of variation and special features of variability in phraseological units with anthroponyms. The paper also describes the main features of their lexicographic description.

*Keywords:* variability, variant, phraseology, anthroponym, phraseography, dictionary.

## ПРОЯВЛЕНИЕ БАЗОВЫХ МЕТАФОР В СОВРЕМЕННЫХ ТЕКСТАХ

В докладе на материале современных текстов разных жанров и типов демонстрируется проявление базовых метафор, имеющих архетипическую природу и актуальных для современных носителей русского языка. Предпринимается попытка на основе данных разных наук показать универсальный характер базовой метафоры **верх** и некоторых основных возможных векторов ее реализации. Представляются основные единицы, в которых оязыковляется данная базовая метафора в русской лингвокультуре.

*Ключевые слова:* базовая метафора, вторичная метафоризация, психолингвокультурология.

Представляется, что в основе современного мировидения лежат некие «глубинные» представления о мире и человеке, которые восходят к архетипическим представлениям, к древнейшим идеям, лежащим в основе упорядочивания мира. Соответственно, чтобы понять и осознать себя современного, необходимо совершить «путешествие» в «археологию культуры» (В. Н. Телия), которое поможет нам увидеть «первоистоки» нашего мироощущения, мировидения, миропонимания, актуальные «здесь и сейчас». Данное утверждение соотносится с выводом Н. В. Уфимцевой об «устойчивости и неслучайности выявленной структуры ядра языкового сознания современных русских и, тем самым, архетипов их языкового сознания», сделанным на основе сравнения, осуществленного Т. И. Вендиной, современного состояния сознания «с результатами реконструкции языкового сознания человека, жившего в X–XI вв., по материалам старославянского языка (“Старославянский словарь” под ред. Р. М. Цейтлин, Р. Вечерки и Э. Благовой)»<sup>1</sup>.

Для сопряжения архаических и современных пластов языкового сознания обратимся к метафоре, ибо, с одной стороны, «метафоричность есть всегдашнее свойство языка», «единственный первоначальный способ, доступный языку», т. е. единственный способ выражения и передачи мысли, «доступный» для «архаического», мифологического мировосприятия и мышления<sup>2</sup>, с другой — метафора есть «призма, через которую совершается мировидение»<sup>3</sup>, «один из наиболее продуктивных способов смыслопроизводства на всех значимых уровнях языковой структуры»<sup>4</sup>. При этом «метафоризация — это процесс, приводящий к получению нового знания о мире в ходе его оязыковления путем использования уже имеющихся в языке наименований»<sup>5</sup>, а сам метафорический процесс — в связи с введением в модель метафоры параметра антропометричности — должен рассматриваться «как *деятельность*

некоторой “языковой личности”, соизмеряющей себя и мир в диапазоне “личностного тезауруса” (который и есть *индивидуальная картина мира*)»<sup>6</sup> (курсив мой. — В. К.). Соответственно, метафора и метафорические процессы рассматриваются в связи с человеком, его сознанием, образом/картиной мира, культурой, поскольку «метафора по самой своей природе антропометрична» и «все типы метафоризации основаны на ассоциативных связях человеческого опыта»<sup>7</sup>, ибо мысль человека как таковая «метафорична <...> и развивается через ассоциативное сравнение, и отсюда возникают метафоры в языке»<sup>8</sup>.

По уже полученным результатам проводимых нами исследований в рамках психолингвокультурологии сегодня представляется возможным утверждать, что одной из подсистем лингвокультуры является подсистема метафорическая, единицами которой являются базовые метафоры — метафоры «изначальные», «исходные», имеющие архетипическую природу и основанные на архетипических представлениях<sup>9</sup>, т. е. представлениях, по В. Н. Телия, надличностных, коллективно-родовых, лежащих в основе окультуривания мира человеком. Основанием базовых метафор выступают максимально абстрагированные «идеи», которые лежат в основе осмысления мира человеком и которые могут не осознаваться современными представителями лингвокультуры, но при необходимости поддаются рефлексии<sup>10</sup> (обоснование существования базовых метафор и возможности их выявления и описания представлено в наших предыдущих работах<sup>11</sup>).

На основе многочисленных трудов филологов, культурологов, этнографов, философов (в том числе философов культуры) и собственных наблюдений представляется возможным выявлять и наглядно демонстрировать универсальный характер базовых метафор, лежащих в основе окультуривания мира человеком (В. Н. Телия) и служащих образным основанием для метафорического осмысления мира, отмеченного культурной маркированностью (об универсальности см., например: «И если структура индивидуального сознания может рассматриваться как некая универсалия, то содержание сознания культурно обусловлено и есть результат особой, свойственной каждой данной культуре системы организации элементов опыта, которые сами по себе не всегда являются уникальными и повторяются во множестве культур»<sup>12</sup>).

Приведем в качестве примера базовую метафору **верх**, которая является членом оппозиции **верх / низ**, обладающей, как представляется, универсальным характером.

Согласно этнографическим, антропологическим, культурологическим данным о разных племенах и культурах, **верх** соотносится с Верховным Существом, с **богом**<sup>13</sup> (прослеживается и в христианстве, см., например: *Отче наш, иже еси на небесех!* = *Отче наш, суший на небесах!* = *Отец наш небесный...* = *Πάτερ ἡμῶν ὁ ἐν τοῖς οὐρανοῖς* = *Pater noster, qui es in caelis*). При этом **верх**, как представляется, являет собой древнейшую, восходящую к архетипическим представлениям «идею», которая «лежит в основе» концепта **высота**

и воплощается в первую очередь в образе **неба** (*седьмое небо*; ... *Небесами / Клянусь: кто жизнь свою / Играл пред сумрачным недугом, / Чтоб ободрить угасший взор, / Клянусь, тот будет небу другом, / Каков бы ни был приговор / Земли слепой...* А. С. Пушкин), в ряде других конкретных образов, например: **гора** (например, «унаследованный» нами *Олимп*) и **дерево** (в первую очередь — *Игдрасиль* как *Arbo mundi*, а также *дуб* как мировое дерево славян<sup>14</sup>; отсюда: «У Лукоморья [центр Мира] *дуб зеленый...*»), а также в противопоставлении **неба и земли** (*земля и небо*), непосредственно **верха и низа** (*высокое положение — низкое происхождение; восхождение на престол — низложение монарха; взывать о милости — снисхождение властителя* и т. д.).

Далее, оппозиция **верх / низ**, как известно, встраивается в «параллель» с еще одной важнейшей базовой оппозицией **свет / тьма**. Соответственно, **верх** соотносится со **светом**, чему мы также находим подтверждение в трудах антропологов<sup>15</sup>. Осмысление базовой метафоры **верха** как **света** лежит, вероятно, и в основе актуальных сегодня высказываний: *ученье — свет, а неученье — тьма; Да будет проклят правды свет, / Когда посредственности холодной, / Завистливой, к соблазну жадной, / Он угождает праздно! — Нет! / Тьмы низких истин мне дороже / Нас возвышающий обман... / Оставь герою сердце! Что же / Он будет без него? Тиран...* (А. С. Пушкин). Интересна в этом смысле единица **светоч разума**, которая восходит к идее «светоча» — свечи, факела, светильника как источника **света**, и в переносном смысле — источника истины, идей, знаний и под. См. также: *Какой светильник разума угас! Какое сердце биться перестало!* (Н. А. Некрасов). Не меньший интерес представляет в связи с обсуждаемыми вопросами и единица **проблески сознания**, которая, как представляется, может интерпретироваться с помощью «параллельных» оппозиций **свет / тьма // верх / низ**, доказательством чему могут служить высказывания с глаголом, обозначающим ‘движение вниз’, например: *погружаться в забытье / забвение / сон*. Соответственно, «через» ряд **верх — бог — свет** можно выйти еще на одну базовую оппозицию **жизнь / смерть** (см.: *возродиться к жизни — пасть смертью храбрых*).

И еще одна «параллель»: **верх / низ // добро / зло**, где **верх** соотносится с идеей **добра**, того, что «хорошо». Замечу, что В. Н. Телия указывала на это еще в 1980-х гг.: «пространственные координаты осмысляются как высокое или низкое в человеке <...> проявление благородного начала обозначается посредством прилагательного *высокий* (*высокие чувства, стремления, помыслы*), недобрые замыслы обозначаются как *низкие* и *низменные* (*низменные чувства, низкие побуждения, мысли*); <...> **верх** воспринимается как кульминация некоторого (обычно приятного) состояния (*быть на вершине блаженства, на седьмом небе, в зените славы*), а **низ** — как символическое пространство “трехопадения” (ср. *готовность провалиться от стыда, сквозь землю*, ср. также *низвергнуть, низложить, опускаться на дно жизни* и т. п.)»<sup>16</sup>.

При объединении в один ряд феноменов **верх — бог — свет — жизнь — добро** необходимо иметь в виду, что «древние боги <...> этически амбивалентны,

*эти боги безразличны к добру и злу...»*<sup>17</sup> (курсив мой. — В. К.) (в скобках замечу, что в данном случае речь идет о богах, чьи имена «созвучны арийским словам — Сварог, Стрибог, Симаргл, быть может, и Перун»<sup>18</sup>, однако, как представляется, это справедливо по отношению ко всем древним богам). Вместе с тем параллель **верх** — **добро** реализуется в дальнейшей метафоризации изначальной базовой метафоры **верха** с учетом базовой оппозиции **верх / низ**: *идти в гору — катиться по наклонной; взлететь по карьерной лестнице — слезть со своего поста; настроение упало — поднять настроение*. И снова появляется **свет** в противопоставлении **тьме**: *приподнятое настроение — мрачное настроение*.

Замечу, что подобное бытование базовой метафоры ВЕРХА характерно для многих (если не для всех) культур. Так, например, на основе анализа английского языка Дж. Лакофф и М. Джонсон сделали вывод, что «...метафора *хорошее вверху* задает ориентацию *верх* для общего состояния благополучия, и эта ориентация согласована с частными случаями типа *счастье вверху, здоровье вверху, живое вверху, власть вверху*. Метафора *высокий статус вверху* согласована с метафорой *власть вверху*. <...> Метафора *счастье вверху* максимально согласована с метафорами *хорошее вверху, здоровье вверху* и т. п.»<sup>19</sup> (выделено в оригинале. — В. К.). В более далекой от нас (и от европейской культуры в целом) китайской культуре «единство противоположностей» *инь* — *ян* также имеет в основе своей ряд бинарных оппозиций, в том числе: **небо / земля** (что непосредственно «реализует» оппозицию **верх / низ**), **свет / тьма** (что фиксируется даже визуально: *белый ян — черный инь*), активность — пассивность (что очень осторожно можно соотнести с оппозицией **жизнь / смерть**).

Таким образом, **верх**, будучи членом оппозиции **верх / низ** и являясь базовой метафорой, соотносится с идеей высоты, встраивается в ряд **верх — бог — свет — добро — жизнь** и подвергается вторичной метафоризации, результаты которой проявляются в ряде конкретных метафор, актуальных «здесь и сейчас», и овнешняются в различных языковых знаках, например: *вершина, пик, зенит, небо, облако, звезды, Луна, дуб, крыша* (приводимые далее примеры взяты из Национального корпуса русского языка):

В такой экспозиции каждый вид транспорта, бывший в свое время **вершиной** эволюции, был бы, скорее всего, представлен в одном экземпляре, вне зависимости от того, как много людей пользовались им для поездок во времена его реального применения [А. Ослон. Мир теорий в эпоху «охвата» // «Отечественные записки», 2003]. Нынешняя операция на Балканах может стать **вершиной** его карьеры [С. Татевосов. Князь тьмы в малиновом берете // «Коммерсантъ-Власть», 1999]. Его «Единое национальное движение» далеко не **на вершине** популярности, к тому же в самой партии произошел раскол [В. Лошак. Никто не хотел уступать // «Огонек», 2015].

**Пиком** истории института и его международным триумфом стало участие в Парижской выставке 1925 года [А. Лангенбург. Путь авангарда в России: от пиара СССР до диссидентства (2017.08.17)]. Когда же продаваться,

если не на **пике** стоимости? [Т. Мартынова. Стань сильнее или умри // «Финансовая Россия», 2002.09.19]. На **пике** популярности она решила радикально изменить свою жизнь [Д. Менделеева, Ю. Ратанов. Психотерапевт: Что прячут счастливые аккаунты соцсетей? (2015.11.06) // Православие и мир (pravmir.ru), 2015].

Помню, подумал: мальчик в **зените** благополучия, стоит ли его тревожить [Д. Рубина. Русская канарейка. Блудный сын (2014)]. Даже в **зените** своей славы, когда Миша был Ведущим популярнейшего «Кабачка 13 стульев», о нем не сочиняли слухов и анекдотов [Г. Горин. Иронические мемуары (1990–1998)]. От года к году его врачебное искусство совершенствовалось и в **зените** жизни достигло высот, недоступных, казалось, человеку [Е. Водолазкин. Лавр (2012)].

Чувство сострадания помогло Рубахину; сострадание пришло ему в помощь очень кстати и откуда-то свыше, как **с неба** (но оттуда же нахлынули вновь смущение заодно с новым пониманием опасной этой красоты) [В. Маканин. Кавказский пленный (1995)]. Местные жители (они называют себя осташами) видят в этом проявление **небесной** защиты [И. К. Архипова. Музыка жизни (1996)]. Недалеко находилось озеро **небесной** красоты, в него с северной стороны еще сползали снега. [Ф. Искандер. Случай в горах (1980–1990)]. Я был **на седьмом небе** от счастья, исполнилась моя мечта и, если надо ждать, буду ждать. [А. Рыбаков. Тяжелый песок (1975–1977)].

Вы, Сергей Сергеевич, **как на облаке** живете, а мы ведь все не без греха [П. Галицкий. Цена Шагала (2000)]. Сидим и пьем, как в раю. **Как на облаке...** [В. Маканин. Голоса (1977)]. Он был человек долга, но романтик, витал **в облаках**, а они твердо стояли на земле и рассуждали реально <...>. [А. Рыбаков. Тяжелый песок (1975–1977)].

«Звезды жалеют ли? Мать жалеет, и да будет она **выше звезд**» [В. Ерофеев. Проза из журнала «Вече» (1973)]. Оказывается, «честный и скромный ученый» Ломоносов вещал от имени Бога, открывал божественные тайны, и влекло его хождение **выше звезд** и презрение к земной низости [Д. Верхогуров. Неизвестный Михайло Ломоносов // Интернет-альманах «Лебедь», 2003.10.05].

Успехи действительно есть. Но до них далеко **как до Луны** [А. Лившиц. Откуда берется инфляция // «Известия», 2002.07.18]. — Ничего не стыдно, — спокойно заявила она, гася окурки. — Экзаменаторы тоже не **с луны** свалились. Занимайся, зубри и сдавай как все [А. Берсенева. Возраст третьей любви (2005)]. Но несмотря на все ухищрения консула предстать «человеком **с Луны**», степень его авторитета ограничивалась его наличными средствами [А. Иличевский. Перс (2009)].

Участковый фыркнул: — Ты что, **с дуба** рухнул? У нее весь депутатский корпус под пятой, а среди них куча людей, имеющих проверенных строителей [А. Маринина. Ангелы на льду не выживают. Т. 1 (2014)].

Только не плачь, не разводи сырость, тут и так ее **выше крыши** [Е. Завершнева. Высота (2012)].

Как видно из приведенных примеров, конкретное функционирование указанных единиц, несущих представленные ранее «функционально

значимые для культуры смыслы» (В.Н. Телия), можно обнаружить в создаваемых сегодня текстах разных типов и жанров. Исследования в области культурной антропологии, культурологии, этнолингвистики, этнопсихоллингвистики, лингвокультурологии, когнитивной лингвистики и др. научных дисциплин подтверждают предположение<sup>20</sup>, что сама базовая метафора, ее бытие и функционирование в культуре, а также векторы ее дальнейшего «разворачивания» характерны для разных культур и претендуют на универсальный характер.

В целом полученные результаты исследования позволяют утверждать, что базовые метафоры, имеющие архетипическую природу, оказываются актуальными для современной русской лингвокультуры, ибо их образные основания близки и понятны современным носителям русского языка.

### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Уфимцева Н. В. Этнопсихоллингвистика как раздел теории речевой деятельности // (Нео)психоллингвистика и (психо)лингвокультурология: новые науки о человеке говорящем. И. А. Бубнова, И. В. Зыкова, В. В. Красных, Н. В. Уфимцева / под ред. В. В. Красных. М.: Гнозис, 2017. С. 21–96. С. 55.

<sup>2</sup> Потебня А. А. Слово и миф. М.: Правда, 1989. 634 с. С. 261, 263.

<sup>3</sup> Телия В. Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / отв. ред. Б. А. Серебренников. М.: Наука, 1988. С. 173–203. [Электронный ресурс]. URL: [http://genhis.philol.msu.ru/article\\_66.shtml](http://genhis.philol.msu.ru/article_66.shtml) (дата обращения: 06.06.2020).

<sup>4</sup> Телия В. Н. Предисловие // Метафора в языке и тексте / отв. ред. В. Н. Телия. М.: Наука, 1988. С. 3–10. С. 3–4.

<sup>5</sup> Телия В. Н. Метафора как модель смыслопроизводства и ее экспрессивно-оценочная функция // Метафора в языке и тексте / отв. ред. В.Н. Телия. М.: Наука, 1988. С. 26–52. С. 46.

<sup>6</sup> Там же. С. 41.

<sup>7</sup> Телия В. Н. Предисловие // Метафора в языке и тексте / отв. ред. В. Н. Телия. М.: Наука, 1988. С. 3–10. С. 4.

<sup>8</sup> Ричардс А. Философия риторики // Теория метафоры. М.: Прогресс, 1990. С. 44–67. С. 46.

<sup>9</sup> Красных В. В. Словарь и грамматика лингвокультуры. Основы психоллингвокультурологии. М.: Гнозис, 2016. 496 с. С. 130, 337.

<sup>10</sup> Там же.

<sup>11</sup> См., например: Красных В. В. Базовая метафора ВЕРХ: возможные пути исследования (к вопросу об универсальности феномена) // Язык, культура, творчество: Мировые практики изучения. Сб. науч. ст. к 90-летию проф. Вероники Николаевны Телия / отв. ред. И. В. Зыкова, В. В. Красных. М.: Гнозис, 2020. С. 248–281. С. 257.

<sup>12</sup> Уфимцева Н. В. Языковое сознание: динамика и вариативность. М.: Ин-т языковедения РАН, 2011. 252 с. С. 218.

<sup>13</sup> Элиаде М. Аспекты мифа / пер. с фр. В. П. Большакова. 4-е изд. М.: Академический Проект, 2010. 251 с.; Элиаде М. Священное и мирское. М.: Изд-во Москов. ун-та, 1994. 144 с. [Электронный ресурс]. URL: [http://yakov.works/lib\\_sec/26\\_ae/aeli/ade\\_01.htm](http://yakov.works/lib_sec/26_ae/aeli/ade_01.htm) (дата обращения: 29.05.2020); Стеблин-Каменский М. И. Миф. Л.: Наука, 1976.



103 с. [Электронный ресурс]. URL: [https://royallib.com/book/steblinkamenskiy\\_mihail/mif.html](https://royallib.com/book/steblinkamenskiy_mihail/mif.html) (дата обращения: 20.05.2020).

<sup>14</sup> Славянские древности. Этнолингвистический словарь / под ред. Н. И. Толстого. В 5 т. Т. 2. М.: Международные отношения, 1999. 688 с.

<sup>15</sup> *Элиаде М.* Священное и мирское.

<sup>16</sup> *Телия В. Н.* Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира.

<sup>17</sup> *Колесов В. В.* Древняя Русь: наследие в слове. Добро и зло. СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2001. 365 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://coollib.net/b/396312/read> (дата обращения: 27.04.2020).

<sup>18</sup> Там же.

<sup>19</sup> *Лаккофф Дж., Джонсон М.* Метафоры, которыми мы живем. М.: УРСС Эдиториал, 2004. 256 с. URL: [http://metaphor.narod.ru/lacoff\\_4.htm](http://metaphor.narod.ru/lacoff_4.htm) (дата обращения: 19.05.2020).

<sup>20</sup> См., например: *Красных В. В.* Словарь и грамматика лингвокультуры. Основы психолингвокультурологии. М.: Гнозис, 2016. 496 с.

**Krasnykh, V. V.**

*Lomonosov Moscow State University*

Based on the material of modern texts of different genres and types, the report demonstrates the manifestation of basic metaphors that have an archetypal nature and are relevant for modern native speakers of the Russian language. The author makes an attempt, on the basis of data from different sciences, to show the universal nature of the basic metaphor up and some of the main possible vectors of its implementation. The main units in which this basic metaphor is verbalized in Russian linguoculture are presented.

*Keywords:* basic metaphor, secondary metaphorization, psycholinguoculturology.

## ПОЛИТКОРРЕКТНОСТЬ VS ГУМИЛЯЦИЯ: ЭТИКО-РЕЧЕВЫЕ ПАРАМЕТРЫ МЕДИАДИСКУРСА

Медиа нацелены на обеспечение эффективных информационных отношений в обществе, чему немало способствуют принципы политкорректности. Однако есть жанры медиадискурса, например политические ток-шоу или телевикторина «Слабое звено», которые активно используют антипод политкорректности — глумление. В статье анализируются коммуникативные стратегии ведущей «Слабого звена» и доказывается правомерность речевых приемов, которые в принципе противоречат общепризнанным нормам политкорректности.

*Ключевые слова:* коммуникация, политкорректность, этико-речевые нормы, глумление, медиадискурс.

Не вполне точный и неоднозначный термин «политкорректность», заимствованный лингвистикой из западной социологии, стал, однако, основополагающим для современной междисциплинарной науки. Лингвистические параметры политкорректности детально проанализированы во многих трудах, в том числе в ряде диссертационных исследований и монографий (В. В. Панин<sup>1</sup>; Л. В. Савватеева<sup>2</sup>; Е. В. Шляхтина<sup>3</sup>; В. В. Майба<sup>4</sup>; Н. В. Кузнецова<sup>5</sup>; Т. П. Карпухина, Н. В. Кузнецова<sup>6</sup> и мн. др.). Можно утверждать, что авторы этих трудов едины в понимании главного принципа политкорректности: политкорректность — это стремление уйти от оскорбления, дискриминации, унижения человека, а значит, возможность избежать коммуникативных конфликтов и обеспечить всем коммуникантам комфортную языковую среду. Для обозначения сути этого явления используются также иные терминологические обозначения, например — языковой (речевой) такт, коммуникативная культура, коммуникативная корректность, соблюдение этико-речевых норм и пр., но наиболее общий смысл передает все-таки термин «политкорректность», и в этой своей роли он прочно вошел в обиход.

Однако, наряду с очевидным позитивом, идеи политкорректности, при их расширительном толковании и распространении на все сферы коммуникации и социальной жизни, могут вызвать отторжение. Политкорректность нередко стала ассоциироваться с утрированной вежливостью, продиктованной навязчивым страхом обидеть. Как известно, наибольшее влияние политкорректность оказала на английский язык, во всех сферах коммуникации,

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и МОНРЮО в рамках научного проекта № 21-512-07001

фактически превратившись в подобие самоцензуры, а также породив серию переименований, зафиксированных новыми толковыми словарями.

Негативное отношение обусловлено появлением гиперкорректности или гипертрофии политкорректности (см. подробнее<sup>7</sup>). Характерно использование этого термина в контекстах пейоративности: *Я боюсь, что со своей трусливой политкорректностью Европа очень быстро будет поглощена колоссальной мигрантской волной* (Гладилин А. В ожидании большой резни // Аргументы и факты. 2017. № 23). *Есть в книге и раздел драматургии с пьесой «Чемоданчик», поставленной в Театре сатиры — смешной, смелой, без ложной политкорректности* (Литературная газета. 2017. № 1–2). Неслучайно говорится о наметившейся тенденции «дрейфования» к противоположности — непolitкорректности, что стало реакцией общества на тоталитарный характер политкорректности<sup>8</sup>.

Есть наблюдения о том, что в англоязычных странах в последние годы переживает кризис жанр анекдота. Любой анекдот непolitкорректен, ибо какая-то группа (женщины, этнические или иные сообщества и т. д.) оказывается в невыигрышном положении и может обидеться, поэтому перестали рассказывать анекдоты. Смешное в своем пределе непolitкорректно, а все, что «politкорректно — благородно и цивилизованно, но ужасно скучно»<sup>9</sup>.

Зрелищные мероприятия, телевизионные викторины и всевозможные ток-шоу, рассчитывающие на успех, не должны быть скучными. И потому естественна их ставка на унижение (от лат. humilis ‘низкий’)<sup>10</sup>. Это дрейф к конфликту, снижению межличностной толерантности, снижению стиля, снижению нормативности, вообще — «игра на понижение». Так, в передаче «Давай поженимся» Р. Сябитова без тени политкорректности спрашивает в лоб: «Что у тебя есть, сколько?», а иногда доходит до прямых оскорблений: *Ты, дорогая, в таком наряде лучше бы пошла женихов на трассе искать*. В эфирах В. Соловьева звучат прямые инвективы (*мразь, у него весеннее обострение, а успокоительных в аптеку не завезли* и под.), «периодически “по заказу” В. Соловьев впадает в контролируемую истерику — одно из условий его контракта»<sup>11</sup>.

Рассмотрим подробнее речевые стратегии ведущей одной из популярных телевикторин «Слабое звено» Марии Киселевой. Как известно, для интеллектуальных шоу совершенно не свойственны инвективы по отношению к проигравшим участникам, и единственное исключение в этом плане — игра «Слабое звено».

«Слабое звено» — это российский аналог английской телевикторины Weakest Link на телеканале Би-би-си. Практически сразу после появления формат был куплен в более чем пятидесяти странах мира. В России передача запустилась спустя год после оригинала и тоже приобрела популярность, во многом именно благодаря ведущей — олимпийской чемпионке по синхронному плаванию Марии Киселевой. В начале 2000-х гг. шоу выходило на Первом, а потом — два года — на Пятом канале. В 2020 г. после пятнадцатилетнего перерыва викторина «Слабое звено» вернулась в эфир (канал «Мир»).

Зрители разделились на поклонников и противников, однако высокие рейтинги и широкая известность викторины свидетельствуют о том, что поклонников неизмеримо больше, притом что реплики ведущей в адрес участников можно расценить как оскорбительные, ср.:

*Кто заблудился в трех соснах? У кого голова только для того, чтобы в нее есть? Чей интеллект находится на уровне плинтуса? Кого команда удалит как больной зуб? Кто вылетит из команды как пробка из-под шампанского? Чью красную ковровую дорожку съела моль? В чьей голове всего одна извилина, и та — прямая? Чей автомобиль заглох на перекрестке? Чей великий почин закончился пищиком?*

*В чьем здоровом теле нездоровый дух? По ком уже звонит колокол? Кто оказался белой вороной в команде? Кто не смог издать ни одного членораздельного звука? Кто говорит на одном языке с рыбами? У кого ум окончательно зашел за разум?*

*Кто слушает, но ничего не слышит? Кому суждено остаться у разбитого корыта? Кто остался на старте, когда все ушли вперед? Чей дневник искрит двойками? Кто пытается снять сливки с чужого молока? Кто хочет незаслуженно присвоить себе ваши деньги? Кого, как старый гаджет, пора сдавать в утиль? Кому уже не поможет подзарядка батареек? Кто мнил себя капитаном лайнера «Эрудиция», но на самом деле управлял ржавым баркасом «Тупость»? До кого вопрос доходит как до жирафа? Кто страдает мозговой импотенцией? Чьи ничтожные знания растрясла дорога? Кому не по зубам орешек знаний? Кто делал игру команды посмешищем? Кто рушит игру, как слон, попавший в посудную лавку? Кто стал пятым колесом в телеге? Кто достоин попасть в книгу рекордов как самый бесталанней игрок?*

Действительно, слабый игрок удаляется из студии, сопровождаемый едкими репликами, которые многими воспринимаются как глумление (контраст с «Поле чудес», где всех утешают призами). Помимо приведенных вопросов, обращенных ко всей команде (команда должна определить слабое звено — игрока, который соответствует этим безжалостным характеристикам), ведущая щедро раздает инвективы и конкретным участникам:

*«Блестяще! Две тысячи в банке! В этом раунде вы рассмешили абсолютно всех своими знаниями», —* говорит Мария Киселева команде стэндаперов. Или ср. прощальные слова участнице в красном платье: *Надев красное платье, вы хотели блеснуть красотой, а надо было умом.*

Как известно, порицание, а тем более насмешка переживаются весьма остро, тем не менее большое количество желающих участвовать в этой игре как в качестве игроков, так и в качестве зрителей, а Мария Киселева популярна, прежде всего, как телеведущая, а не как олимпийская чемпионка и общественный деятель.

Одно из мнений относительно феномена этой передачи состоит в следующем: даже словесные нападки многие воспринимают как показатель силы. Удивительно, что теперь такие качества, как доброжелательность, деликат-

ность и вежливость, воспринимаются как слабости. Часто людям легче не замечать оскорбление, чем отстаивать достоинство. Оттого играющие не обижаются, а зрители не возмущаются.

Мы думаем, что дело обстоит иначе. Прежде всего, надо иметь в виду, что осмеянию подвергается невежество, и все с этим согласны — и участники, и зрители. Да, взрослых людей, пришедших на интеллектуальное шоу, уличают в невежестве, причем нередко на уровне школьной программы. По тому же каналу «Мир» демонстрируют предметные олимпиады с участием школьников из стран — бывших республик СССР, и на этих передачах царит тотальная вежливость, самое гуманное отношение к участникам, а награды выдают за ответы на вопросы типа *Кто написал роман «Евгений Онегин» — Пушкин или Лермонтов?* А когда Мария Киселева говорит невеждам: *Кто не сумел прикрыть скудость ума? Кто показал разницу между Иваном Царевичем и Иваном дураком? Кто купил свой диплом в подземном переходе? Чья тупость оказалась единственной ставкой в этой игре?* — зрители и участники (в большинстве) принимают это, потому что справедливо, принимают даже гиперболы типа *Кто забыл все буквы алфавита? Кому не хватает знаний даже для поступления в первый класс?* или метафоры *Кто позорно сел в лужу на глазах всей команды? Кто прыгает с вышки в пустой бассейн?* Как иначе общаться со «знатоками», которые не могут назвать столицу Литвы или посчитать количество слогов в слове «сельдь»?

Споры по поводу этой передачи коррелируют с более общими вопросами, например — с разными подходами к проблемам образования. Справедливо поднимается вопрос о том, что безмерная политкорректность в школе, «нервное стремление никого не напрячь и не огорчить, не дать понять лодырю, что он лодырь, а дураку — что дурак, повседневная забота, чтобы учение было сплошным развлечением, где нет места ни усталости, ни напряжению» — все это не на пользу обществу, ибо растит «расслабленного придурка <...> Впрочем, “придурок” — непolitкорректно. Американская педагогика выработала другой термин для дурака — “альтернативно одаренный”. Вот он-то и нужен. Ему можно впарить любые, сколь угодно бесполезные, товары и втюхать любые, сколь угодно фантастические, политические утки. Вот сверхзадача международных хозяев жизни», — пишет Т. Воеводина<sup>12</sup>. Так что передача «Слабое звено» по каким-то параметрам напоминает требовательность старой советской школы (благодаря которой, как известно, СССР и обрел свою научно-техническую мощь).

Может быть, стремление ни в коем случае никого не огорчить далеко не всегда уместно. Например, в шоу, где участники добровольно уподобляются ученикам, отвечающим урок (а характер вопросов именно такой), каждый получает по заслугам, а вещи называются своими именами, и такая передача заслуженно популярна.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Панин В. В. Политическая корректность как культурно-поведенческая и языковая категория: дис. ... канд. филол. наук. Тюмень, 2004. 217 с.

<sup>2</sup> Савватеева Л. В. Современные идеи политкорректности и их воплощение в лингвистическом пространстве (на материале русского языка): дис. ...канд. филол. наук. Ростов н/Д., 2008. 168 с.

<sup>3</sup> Шляхтина Е. В. Языковой аспект политкорректности в английской и русской языковых культурах: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ярославль, 2009. 23 с.

<sup>4</sup> Майба В. В. Политическая корректность как лингвоидеологическое явление и ее рецепция в русской лингвокультуре: автореф. ...канд. филол. наук. Ростов н/Д., 2013. 17 с.

<sup>5</sup> Кузнецова Н. В. Феномен политической корректности в современном политическом дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Улан-Удэ, 2017. 23 с.

<sup>6</sup> Карпухина Т. П., Кузнецова Н. В. Феномен политкорректности в современном политическом дискурсе: начало конца новой либеральной идеологии? Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2018. 226 с.

<sup>7</sup> Шляхтина Е. В. Языковой аспект политкорректности в английской и русской языковых культурах: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ярославль, 2009. С. 4–5.

<sup>8</sup> Кузнецова Н. В. Указ. соч. С. 7.

<sup>9</sup> Шляхтина Е. В. Указ. соч. С. 4–5.

<sup>10</sup> О термине «гумилиция» см.: Хазагеров Г. Г. Риторический словарь. М.: Флинта: Наука, 2009. 432 с.

<sup>11</sup> Роцин А. Не позорь Россию, мразь // Общая газета. 2019. 4 октября.

<sup>12</sup> Воеводина Т. Школа расслабона // Литературная газета. 2018. № 44.

**Kulikova, E. G.**

*RUDN University*

## POLITICAL CORRECTNESS VS GUMILATION: ETHICAL AND SPEECH PARAMETERS OF THE MEDIA DISCOURSE

The media is aimed at effective information relations in society, which is greatly facilitated by the political correctness principles. However, there are media discourse genres, such as political talk shows or the TV quiz show “Weak Link”, actively using the political correctness antipode. It is gumilation. The article analyzes the communication strategies of the TV presenter “Weak Link” and proves the validity of speech techniques, in principle contradicting common standard of political correctness.

*Keywords:* communication, political correctness, ethical and speech standards, gumilation, media discourse.

**Кутенева Татьяна Александровна**

*Уральский федеральный университет  
имени первого Президента России Б. Н. Ельцина*

shadrina\_tatyana@mail.ru

**Лю Бинь**

*Уральский федеральный университет  
им. первого Президента России Б. Н. Ельцина*

167911578@qq.com

## **ЭВФЕМИЗМЫ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ РЕКЛАМЕ: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ**

Статья посвящена выявлению и анализу эвфемизмов, используемых в русской и китайской рекламе. Авторы выявили некоторые товарные категории русской и китайской рекламы, в которой чаще всего встречаются эвфемизмы: средства гигиены, товары по уходу за лицом, кожей и волосами, лекарственные препараты. В рекламе каждой товарной категории выявлены и сопоставлены языковые единицы, подверженные эвфемизации.

*Ключевые слова:* эвфемизм, рекламный дискурс, русская реклама, китайская реклама, товарная категория.

Современная рекламная коммуникация вызывает активный интерес исследователей разных областей. Создатели рекламного текста при описании предмета рекламирования используют множество вербальных и визуальных приемов и средств, воздействующих на сознание носителя языка. Одним из таких средств воздействия является эвфемизация, которая является в ситуации, когда предметы или явления, имеющие табуированный, некорректный характер, нуждаются в рекламировании наряду с обычными предметами. Интерес представляет русская и китайская реклама разных товарных категорий, подвергающихся эвфемизации. Материалом исследования послужили тексты русской и китайской печатной рекламы, а также рекламные видеоролики, которые располагаются на различных видеохостингах и сайтах отдельных товаров.

Обратимся к определению эвфемизма в русской и китайской научной среде. В русскоязычной научной среде существует множество определений эвфемизмов, которые объединяет то, что они понимаются как особые слова, заменяющие другие, запретные или неудобные по каким-либо причинам адресату. Наиболее удачная формулировка эвфемизма у Л. П. Крысина: «способ непрямого, перифрастического и при этом смягчающего обозначения предмета, свойства или действия...»<sup>1</sup>. В рамках рекламного дискурса

наблюдаем «тенденцию актуализации этической стороны рекламы, а в первую очередь — категории вежливости и такта как ее составляющей части»<sup>2</sup>.

Эвфемизм в Китае — это явление социального языка, люди давно используют эвфемизм в разных сферах деятельности. По мнению Ву Сяона, «наиболее важной особенностью эвфемизма является использование более абстрактных и двусмысленных концепций или метафорических и похвальных приемов, позволяющих обеим сторонам в разговоре использовать косвенный способ говорения о вещах, о которые не следует говорить прямо»<sup>3</sup>. Реклама в Китае тоже многоаспектное явление, «рекламный язык — это особый язык, широко применимый в общественной жизни. Настойчивое стремление к художественной красоте в рекламном языке основывается на сильном утилитаризме»<sup>4</sup>. Использование эвфемизмов в рекламной коммуникации может вызвать у людей приятное настроение и положительные ассоциации, поэтому рекламодатели давно предпочитают использовать эвфемизмы.

Эвфемизации подвергается реклама товарных категорий: товары личной гигиены для женщин и детей, товары и услуги по уходу за лицом, кожей и волосами, лекарственные препараты, товары сферы интимных отношений. Обратимся к анализу русских и китайских рекламных текстов, содержащих эвфемизмы. В рамках статьи нами отобраны товарные категории: средства гигиены (подгузники, туалетная бумага), средства по уходу за кожей, лекарственные препараты.

**1. Средства гигиены.** Эвфемизмы в данной товарной категории встречаются чаще всего в рекламе детских и взрослых (женских) гигиенических средств, а также в рекламе туалетной бумаги. В рамках работы проанализируем русскую и китайскую рекламу детских подгузников: «*Куда исчезли все пи-пи?*» (реклама «Pampers»); «*Только на трусиках PullUps есть волшебные картинки, которые исчезают при намокании. Они подскажут маме, что произошла неожиданность...*» (реклама «PullUps»); «*Стать мокрым — это естественно... Быть сухим — значит носить Либеро!*» (реклама «Libero»). В рекламе подгузников эвфемизации подвергается термин мочеиспускание — «слово, обозначающее некоторое физиологическое отправление»<sup>5</sup>. Заменяющими в данном случае служат эвфемизмы: *неожиданность*, а также лексема *пи-пи*, обозначающая звукоподражание (имитацию детской речи). Кроме того, появляется эвфемизм *стать мокрым*, репрезентирующий результат процесса.

В китайской рекламе подгузников также появляется эвфемизм *пи-пи*: «*一言不合就大哭, 可能是宝宝的屁屁出了问题, 泰迪熊臻薄拉拉裤, 湿气导出更迅速*» (泰迪熊广告) «*Малыш все время плачет, может быть проблема с пи-пи, а плюшевый мишка быстрее отводит влагу*» (Реклама «Teddy bear»). В Китае *пи-пи* означает то же, что и в России, однако в Китае это еще называется словом *сюй-юй*, которое используется для обозначения мочеиспускания ребенка. Сюй-юй — «это звукоподражательное слово, обычно относится к мочеиспусканию младенцев»<sup>6</sup>. «*超一流透气, 宝宝当然感受到, 防水能力强, 妈妈从此放心多*» (婴舒宝广告) «*Супер первоклассная воздухопроницаемость, ребенок,*



конечно, чувствует это, **водонепроницаемость** сильна, и с этого момента матери становится легче' (Реклама «Insoftb»); «一片爽纸尿裤, 给宝宝贴身的呵护, 快速排除湿气, 保持两层干爽» (一片爽广告) 'Бумажные подгузники марки «Abison» бережно ухаживают за вашим ребенком, быстро удаляют влагу и сохраняют два слоя сухими' (Реклама «Abison»). Влаги и водонепроницаемость на самом деле относятся к мочеиспусканию детей. «Мочеиспускание» — неизящное слово, которое заставляет людей казаться неприятным и напоминает людям гениталии, поэтому автор заменил его расплывчатыми словами<sup>7</sup>.

**2. Товары по уходу за лицом, кожей и волосами** — следующая категория. Большая часть русских рекламных текстов в данной товарной категории обращена к возрастным изменениям человека и в целом к самому явлению старения. Термин *возраст* является более общим по сравнению с такими понятиями, как, к примеру, юношество, старость, молодость и т. д. «Количество дифференциальных признаков в гиперониме *возраст* меньше, следовательно, он обладает более неясной семантикой»<sup>8</sup>. Этот факт еще раз доказывает целесообразность использования данного термина в качестве эвфемизирующего в рекламе: «С **возрастом** фигура и осанка могут испортиться» (реклама препарата «Кальций Д3 Никомед»); «Вред, наносимый свободными радикалами, является одной из причин **возрастных изменений сердца**» (статья в рекламном каталоге «Эвалар»); «...сказывается нагрузка на глаза и **возрастные изменения в структуре глаза**» (реклама БАД «Звездная очанка»). Кроме того, для обозначения возрастных изменений кожи используются следующие эвфемизмы: «Чтобы **зрелая** кожа стала лучше!» (реклама «Vitaskin Regenerative»); «После 40 лет, когда уровень эстрогенов постепенно снижается, женщина начинает «увядать»» (реклама БАД «Ци-Клим»). Для обозначения процесса старения человеческой кожи производители различных косметических средств выбрали следующие эвфемизмы: *зрелый, увядающий, теряющий упругость и тонус*. Данные единицы также представляют собой номинационную цепочку, относящуюся к тематической группе старения.

В китайской рекламе данной товарной категории можно выделить следующие эвфемизмы: «让成熟的皮肤放大水润, 不怕季节变化, 锁水保湿每一天» (卡尼尔水乳广告) 'Пусть **зрелая** кожа будет увеличена и увлажнена, не боится сезонных изменений, фиксирует влагу и увлажняет каждый день' (реклама «Garnier»); «唤醒沉睡的肌肤, 让美丽随自然生长» (膜法世家广告) 'Пробудите сонную кожу и позвольте красоте расти естественным образом' (реклама «Mask Family»). **Зрелая** кожа, **сонная** кожа — оба относятся к старению лица, вызванному возрастом. Возраст — это то, о чем все женщины не хотят говорить. В Китае, когда женщины становятся старше, считается, что их «ценность» снижается, поэтому термин «старение» для женщин является табуированным. Когда в рекламе средств по уходу за кожей появляются слова «старение, разглаживание морщин», они становятся неприятны людям. «玉兰油新装大红瓶, 为疲惫的肌肤充电, 为你赶走岁月的痕迹» (玉兰油广告) 'Недавно установленная большая красная бутылка Olay способна зарядить уставшую

кожу и прогнать следы времени' (реклама «Olay»). *Следы времени* обычно относятся к временной стадии развития жизни по определенным биологическим характеристикам. Например, годовые кольца деревьев, седые волосы человека или морщины на лице. В этой рекламе речь идет о старении лица с возрастом.

**3. Лекарственные препараты.** Сами лекарства, как правило, не нуждаются в использовании эвфемизмов. В рекламном дискурсе замены требуют явления и процессы, для которых эти препараты и предназначены. «*Диара от диареи*» (реклама «Диара»); «*Первая помощь в остановке диареи*» (реклама препарата «Имодиум»); «*От медвежьей от болезни всех "Лопедиум" полезней!*» (реклама препарата «Лопедиум»). Все вышеупомянутые эвфемизмы маскируют физиологические отправления человека. Эвфемизм *диарея* «вместо понос; фиксируется как эвфемизм с конца XX века преимущественно в рекламе лекарств»<sup>9</sup>. Фразеологизм *медвежья болезнь* «(шутл.) — понос от страха»<sup>10</sup>, используемый в качестве эвфемизма в рекламе лекарственного препарата от диареи, позволяет немного снизить тональность рекламного сообщения и смягчить представление самого явления. Обозначение процесса испражнения человека неприемлемо для рекламного дискурса.

**В Китае** эвфемизации подвергаются выражения в рекламе лекарств от гинекологической заболеваний: «快速杀菌, 持久保护细腻部位, 健康的你, 幸福的家, 妇炎洁, 洗洗更健康» (妇炎洁广告) '*Быстрая стерилизация, длительная защита нежных частей тела, здоровое мытье*' (реклама «ФуЯньцзе»). Это реклама для частной жидкости по уходу. ФуЯньцзе — это лекарство, используемое в Китае для лечения различных гинекологических заболеваний и заболеваний половых органов. Автор использует «*нежных частей тела*», чтобы избежать названия женских половых органов. Это тонкое и элегантное выражение, полностью соответствующее социальным привычкам и психологической активности людей. Это успешная табуированная реклама. Возникновение эвфемизма в терминах болезней также в основном связано с психологией избегания. Некоторые заболевания, такие как запор, диарея и т. д., не являются серьезными заболеваниями, но из-за плохого имиджа их необходимо больше завуалировать. «拉肚子请用使用肠炎宁» (肠炎宁片广告) '*Используйте Changyanning tablet от диареи*' (реклама таблеток «Changyanning tablet»); «适用于胃胀反胃, 胃部不适» (保胃丹广告) '*Подходит при дискомфорте в желудке*' (реклама таблеток «Домперидон»). Под дискомфортом понимается «плохое самочувствие в некоторых частях тела, эвфемистически обозначает болезнь»<sup>11</sup>. В этой рекламе *дискомфорт* используется для эвфемистической замены *болезни желудка*. С точки зрения психологии, люди больше не боятся напрямую называть болезни. Однако из-за традиционных привычек и коммуникативной цивилизации эвфемизмы, относящиеся к болезням, по-прежнему имеют большое значение в современном китайском языке.

Таким образом, мы наблюдаем активный процесс эвфемизации в русской и китайской рекламе. Чаще всего эвфемизация появляется в рекламе,

относящейся к товарным категориям: средства гигиены, товары по уходу за лицом, кожей и волосами, лекарственные препараты. Сопоставительный анализ русской и китайской рекламы позволил выделить сходства и отличия языковых единиц, подверженных эвфемизации.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Крысин Л. П. Эвфемизмы в современной русской речи // Русистика. № 1–2. Берлин, 1994. С. 28–49.

<sup>2</sup> Руженцева Н. Б. Рекламные эвфемизмы как форма текстовой адаптации к категории вежливости в рекламных изданиях // Уральский филологический вестник: Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива. 2012. № 2. С. 35–39.

<sup>3</sup> 武晓娜.广告中委婉语的顺应性分析[J].明日风尚, 2016. 198.

<sup>4</sup> 周建民.广告语言对语言生活的影响[J].江汉大学学报(人文科学版), 2007: 55–60.

<sup>5</sup> Крысин Л. П. Указ. соч. С. 28–49.

<sup>6</sup> 李彦宏.百度百科词典[电子资源, 2006. URL: <https://baike.baidu.com/item/> (дата обращения: 28.04.2021).

<sup>7</sup> 钱春梅, 傅友相.广告委婉语浅析[J].贺州学院学报, 2007: 57–59.

<sup>8</sup> Латтев И. В. Эвфемизмы тематической группы «старения» в языке рекламы // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 46–48.

<sup>9</sup> Сенчикина Е. П. Словарь эвфемизмов русского языка. М.: Флинта: Наука, 2008. 464 с.

<sup>10</sup> Федоров А. И. Фразеологический словарь русского литературного языка. 3-е изд., испр. М.: АСТ: Астрель, 2008. 878 с.

<sup>11</sup> Там же. С. 56.

**Kuteneva, T. A.**

*Ural Federal University Named by first President of Russia B. N. Yeltsin*

**Liu Bin**

*Ural Federal University Named by first President of Russia B. N. Yeltsin*

## EUPHEMISMS IN RUSSIAN AND CHINESE ADVERTISEMENTS: COMPARATIVE ASPECT

The article is devoted to the identification and analysis of euphemisms used in Russian and Chinese advertising. The authors identified some product categories of Russian and Chinese advertising, in which euphemisms are most often found: *hygiene products, products used for face, skin, hair care, medicines*. In the advertisements of each product category, the advertisements affected by euphemism are displayed and compared according to the language unit.

*Keywords:* euphemism, advertising discourse, Russian advertising, Chinese advertising, product category.

## ТЕМАТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ АНГЛИЙСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО ЯЗЫКА)

Статья посвящена изучению процесса заимствования в современном русском языке. На материале текстов современного публицистического дискурса методом сплошной выборки были отобраны заимствованные слова (англицизмы), которые воспринимаются носителями русского языка как неологизмы, и классифицированы по тематическому принципу, сделаны выводы об областях общественной жизни, которые в настоящее время наиболее подвержены западному влиянию.

*Ключевые слова:* русский язык, англицизм, заимствование, публицистический дискурс.

Процесс заимствования в языке — явление естественное и необходимое, связанное с неизбежностью различного рода контактов между народами (политических, экономических, торговых, военных, культурных и др.). Заимствование — один из путей пополнения словарного состава<sup>1</sup>. Однако следует отметить, что изучение этого процесса не может ограничиваться только установлением новых слов, вошедших в русский язык. Заимствованные слова выполняют не только роль номинации, эвфемизации и т. д.; они указывают на фактический статус языка-донора и свидетельствуют об изменении в национальной картине мира носителей языка-реципиента. В этой связи особенно актуально изучение заимствований из английского языка в русском языке, поскольку, как известно, среди заимствованных слов именно англицизмы представляют собой подавляющее большинство. В настоящей работе вслед за М. А. Аристовой к англицизмам мы будем относить слова, заимствованные не только из английского языка, но и из его вариантов: американского, австралийского, индийского и др. В группу англицизмов М. А. Аристова включает: 1) слова, являющиеся прототипами англоязычных слов по форме и значению (*кикбоксинг, виндсерфинг, рейтинг*); 2) исконные английские слова и имена собственные, перешедшие в разряд нарицательных (*деррик, стронций*); 3) слова, образованные в английском языке при помощи элементов других (главным образом классических) языков (*терминатор, видеоплеер*), а также образованные при помощи английских морфем (*тефаль, кодак*); 4) сложносокращенные слова (*джип, БОНИ (Bank of NewYork)*)<sup>2</sup>.

На материале текстов газет («Комсомольская правда», газета «РБК», «Известия», «Коммерсантъ», «Труд» и др.) за последние два десятилетия, российских новостных сайтов, интернет-сервиса «Национальный корпус рус-

ского языка», а также интернет-ресурсов (форумов, соцсетей и т. п.) методом сплошной выборки нами были отобраны англицизмы, которые воспринимаются носителями русского языка как неологизмы, и классифицированы по тематическому принципу. Семантическая классификация позволяет сделать вывод о том, какая часть национальной картины мира больше всего в настоящее время подвержена трансформации.

По семантическому признаку были выделены следующие тематические группы:

**1. Экономика и финансы.** Данная группа лексики самая многочисленная, поскольку представляет собой термины и профессионализмы, необходимые для ведения международной экономической деятельности. Данную группу можно подразделить на такие подгруппы, как:

1.1. Термины, характеризующие методы и экономическую деятельность: аллокация, амальгамация, аутсорсинг, бенчмаркинг, бизнес-активность, валоризация, гиперинфляция, гринмейл, демпинг, денонсация, дисконт, дистрибуция, инжиниринг, клиринг, консалтинг, леввередж, листинг, стартап, защита Рас-Ман и др.

Приведем некоторые примеры употребления: «**Гринмейл** — самый распространенный прием, к которому прибегают миноритарные акционеры» [НКРЯ]; «В числе причин понижения рейтингов “Мечела” Moody’s называет высокий **леввередж** компании (соотношение между собственным и заемным капиталом), снижение цен на железную руду и коксующийся уголь, а также его ограниченная ликвидность и сложности с рефинансированием» [НКРЯ]; «Именно в долларах осуществляется большинство торговых операций, и долларовой **клиринг** входит в линейки услуг всех крупных банков» [НКРЯ] и т. д.

1.2. Термины, характеризующие формы кредитования и финансирования: аннуитет, криптовалюта, офшор, офшор тендер, решоринг, факторинг, форфейтинг, франчайзинг, франшиза, фьючерсная сделка, фьючерсный контракт, фьючерсный рынок и др. Например: «...должны быть предусмотрены меры против преждевременного использования активов пенсионного фонда, когда индивидууму предъявляется требование приобрести **аннуитет** (ренту) или начать получать регулярные пенсионные пособия» [НКРЯ]; «Сейчас никакая западная компания не сможет работать в Крыму, поскольку **франчайзинг** подразумевает передачу лицензии, а в Крыму сейчас для этого нет необходимого политико-правового поля» [НКРЯ] и т. д.

1.3. Термины, обозначающие лиц, осуществляющих финансовую и экономическую деятельность: андеррайтер, девелопер, дебитор, диспашер, дистрибьютор, картхолдер, маркетолог, инсайдер, топ-менеджер, трейдер, фрилансер, хеджер и др. Например: «Впоследствии **картхолдер** может самостоятельно пополнять карточный счет и пользоваться Visa Gift как обычной расчетной картой» [НКРЯ]; «Как пояснил эксперт, такую сумму можно получить в связи с тем, что покупателем может выступить **инсайдер**» [НКРЯ] и т. д.

1.4. Термины, характеризующие состояние экономики: бум, стагнация, стагфляция, деклайн, регресс, прострация и др. Например: «Другие банкиры согласны, что сейчас не самое удачное время для размещения — **стагнация** в экономике ведет к торможению в банковском секторе» [НКРЯ]; «Это редкое явление называется **стагфляция** (остановка экономики при галопирующих ценах)» [НКРЯ] и т. д.

**2. Политика:** дип стейт, импичмент, инаугурация, истеблишмент, микро-таргетинг, праймериз, раунд, спичрайтер, электорат и др. Например: «Для повышения явки на **праймериз** “Моя Москва” агитационная кампания проводилась в стиле, имитирующем обычные выборы» [НКРЯ]; «Несколько неожиданно услышать упоминание “**Дип Стейт**” применительно к США» [НКРЯ] и др.

**3. Мода:** багги, боди, броги, вайфареры, десерты, дерби, джегинсы, джинсы, бойфренд, джогеры, криперсы, кросс-топ, лоуферы, монки, препстеры, принт, свитшот, скинни, слинг, топсайдер, топ-сайдеры, угги, худи и др. Например: «Классические мужские ботинки и туфли из нашей коллекции — **оксфорды, броги, лоферы** — шьются вручную из натуральной кожи» [НКРЯ]; «Традиционную олдскульную толстовку-худи украшает стилизованный под рекламную графику марки середины прошлого столетия **принт** с изображением восходящего над горными пиками и елями солнца» [НКРЯ] и т. д.

4. **Музыка:** битмейкер, гипнагоджик, джук, дипсет-транс, импринт, лейбл, лефтфилд, микстейп, продакшен, стриминг, хардбас, хардкор-континуум и др. Например: «По данным источников, сделка предполагает покупку не только производства наушников и аудиотехники, но и музыкального сервиса Beats, который по подписке стоимостью 10 долл. в месяц предлагает пользователям легальный **стриминг** музыки (воспроизведение потоковых аудиофайлов без загрузки)» [НКРЯ]; «Влиятельный музыкальный критик Саймон Рейнольдс однажды выдвинул ставшую популярной теорию “**хардкор-континуум**” (**hardcore continuum**), которая описывает эволюцию британской электронной музыки» [<http://www.lookatme.ru/mag/archive/experience-interview/116517-kode9-step-by-step>] и др.

5. **Танцы:** бути-дэнс, вакинг, вог, дэнсхолл, квикстеп, контемп, крамп, локинг, паппинг, свинг, тверк, тектоник, транс, фингер тат и др. Например: «Пионеры нового танцевального движения и сейчас настаивают именно на этом названии для всей совокупности стилей и видов **тектоника**» [<https://vavveka.ru/blog/tektonik.html>]; «Главной особенностью **фингер таттинга** является то, что все выполняемые танцором фигуры, нужно проделывать только под прямым углом» [<https://zen.yandex.ru/media/id/5b8d84524ed03b00aa5bab71/finger-tut-porazitelniy-tanec-palcev-ruk-5ced165530aad400b03b3dfd>] и др.

6. **Литература:** аниме, бизарро-фикшн, киберпанк, слипстрим, стимпанк, турбореализм, фэнтези и др. Например: «**Слипстримом** называют вид фантастической или нереалистичной литературы, преодолевающий общепринятые ограничения НФ (научная фантастика), **фэнтези** и литературы в це-

лом» [<https://litromir.online/slipstrim/>]; «На конвентах и в Интернете частенько можно услышать разные страшные слова: “**рибофанк**”, “**посткиберпанк**” или “**турбореализм**”» [<https://vsevolod-alferov.ru/blog/kiberpank-turborealizm-kakie-est-podzhanryi-fantastiki-i-chto-oni-oznachayut.html>] и т. д.

**7. Кино:** арт-хаус, би-муви, блокбастер, броманс, зум, интерквел, катмео, **клиффхэнгер**, кроссовер, мискастинг, мэшап, пеплум, приквел, **продакт-плейсмент**, пэк-шот, саспенс, сиквел, слэшер, тизер, экшн, футадж и др. Например: «**Приквелы** — отдельный голливудский жанр, чаще всего, к сожалению, преследующий одну-единственную цель — заработать как можно больше на популярной франшизе, когда рассказывать уже, по сути, нечего» [<https://www.kinoafisha.info/news/10-luchshih-prikvelov-v-istorii-gollivuda/>]; «**Катмео** — популярное явление в кино, поиск “неожиданных” артистов в фильмах стал привычным делом для преданных киноманов» [<https://zen.yandex.ru/media/id/594a5e64d7d0a68db54e51d0/7-liubopytnyh-kameo-kotoryevy-propustili-595584e357906a7e69ab3101>] и т. д.

**8. Спорт:** банджи-джампинг, бэйсджампинг, кейвдайвинг, паркур, рафтинг, руфинг, стрит-латинг, хели-ски и др. Например: «**Парапланы, банджи-джампинг** (тарзанка), **скайдайвинг** или **бейсджампинг** (разные виды парашютного спорта) заменили человеку крылья» [<https://zen.yandex.ru/media/onetwotrip/luchshie-v-mire-mesta-dlia-bandjidjampinga-skaidaivenga-i-beisdjampinga-5c7d4ee10a096c00b3633303>]; «Если Вы большой любитель экстремальных видов спорта, то сразу найдете большие сходства между **фрирайд-бэккантри**, а также **Хелискиинг** и **Хелибордингом**» [<https://vilinstore.net/interesnye-fakty/heliskiing-smertelno-opasnyy-vid-sporta-dlya-ekstremalnyh-lyudey>] и др.

**9. Медицина:** абстиненция, войслифт, сайзер, скрининг, персистенция, некролл, пиллинг, лифтинг, таргет-терапия и др.

**10. Наука и техника.** Данная группа представлена по большей части лексикой, относящейся к информационным технологиям: *браузер, блокчейн, вайфай, веб-сайт, веб-форум, драйвер, спам, брандмауэр, андеит, инсталляция, дистрибутив, винчестер, коммутатор* и др. К этой группе можно отнести жаргонизмы на базе английского слова: аватарка, банить, репост, флэха, френдить, чатиться, имейл, фолловер, никнейм, лайк, гуглить и др.

Особую группу составляют термины, обозначающие **виды интернет-мошенничества**: скам, фишинг, смишинг, вишинг, фарминг. Например: «Из-за стремительного развития большого количества ресурсов появилось множество видов мошенничества, направленных на получение конфиденциальных данных и дальнейшее их использование в корыстных целях. Одними из самых популярных из них являются **фишинг, вишинг, смишинг, фарминг**» [<https://www.protectimus.com/blog/ru-phishing-vishing-smishing-pharming/>].

По мере развития техники в русский язык проникли такие слова, как: имобилайзер, триммер, термопот, сплит-системы, мемори стик, роуминг и др.

**11. Профессии.** В настоящее время наблюдается активное заимствование из английского языка именованных лиц по профессии, которое объясняется, во-первых, появлением новых профессий (байер, дизайнер, имиджмейкер, колорист, коучер, коуч, маркетолог, стилист, политехнолог), а во-вторых, тенденцией обозначать профессию человека через описание деятельности работника или сферы деятельности. Например, мы насчитали более 80 слов, в состав которых входит корень менеджер: арт-менеджер, контент-менеджер, менеджеры BTL, менеджеры EVENT, менеджеры HR, менеджеры Product, менеджеры Account, объект-менеджер, офис-менеджер, проект-менеджер, эйчар-менеджер, PR-менеджер и т. д.<sup>3</sup>

Как показывает приведенный материал, среди неологизмов, заимствованных из английского языка, в современном публицистическом дискурсе представлены такие тематические группы, как: экономика и финансы, политика, медицина, спорт, наука и техника, мода, музыка, танцы, профессии.

### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Крысин Л. П. Иноязычное слово в контексте современной жизни // Русский язык конца XX столетия (1985–1995) / отв. ред. Е. А. Земская. М., 1996. С. 142–161.

<sup>2</sup> Аристова В. М. К истории англо-русских литературных связей и заимствований // Семантические единицы в категории русского языка в диахронии. Калининград, 1997. С. 12–19.

<sup>3</sup> См.: Список профессий <http://prof.biografguru.ru/about/?q=5> (дата обращения: 14.05.2020).

**Lytkina, O. I.**

*Lomonosov Moscow State University*

### THEMATIC GROUPS OF ENGLISH BORROWINGS IN JOURNAL DISCOURSE (BASED ON MATERIALS FROM RUSSIAN LANGUAGE)

The article touches a topic of borrowing process in modern Russian language. Anglicism words taken by method of continuous selection from modern texts from journal discourse basing on a perception by Russian language native speakers who see these words as new ones. The material is classified on a thematic basis. There are conclusions drawn on areas of public life that are currently most susceptible to Western influence.

*Keywords:* Russian language, Anglicism, borrowing, publicistic discourse.



## КОНЦЕПТ «ТВОРЧЕСТВО» В ТЕКСТОВОЙ КАРТИНЕ МИРА К. К. РОКОССОВСКОГО

Статья посвящена рассмотрению деятельности одного из ведущих военачальников Великой Отечественной войны К. К. Рокоссовского, основанному на его мемуарах «Солдатский подвиг» с привлечением посвященной ему литературы. В качестве ведущего концепта, характеризующего личность автора, выявлено понятие творчества. Его смысловое наполнение в военной сфере отличается от стереотипного представления, но не утрачивает таких качеств, как внимание к окружающей обстановке, поиск и принятие быстрых нестереотипных решений, в которых проявляется свобода личности и умение реализовать эти решения. Такие качества военачальников во время войны были одним из факторов в достижении победы.

*Ключевые слова:* картина мира, военное творчество, маневр, самостоятельность и решительность действий.

75-летие победы в Великой Отечественной войне побуждает нас снова вспомнить о том времени и о людях, которые эту победу завоевали. Мы обратились к мемуарам одного из «маршалов победы» — Константина Константиновича Рокоссовского «Солдатский долг»<sup>1</sup>.

Действительность в этом произведении находит отражение в повествовании о самых сложных периодах войны — о сражении за Москву, в котором войска Рокоссовского задержали врага на очень важном участке фронта, о защите Сталинграда, где ему удавалось удерживать позиции на узкой полоске берега реки, о разработке плана сражения при Курске, об освобождении Белоруссии — разработке и осуществлении операции «Багратион», которая считается одной из самых сложных и успешных. Читая мемуары Рокоссовского, мы погружаемся в его мир, не только получаем представление о дорогах войны, но и подвергаемся эмоциональному воздействию, которое в значительной мере определяется личностью повествователя. По мнению В. Н. Телии, за текстом стоит языковая картина мира — «продукт сознания, возникающий в результате взаимодействия мышления, действительности и языка как средства выражения мыслей о мире в актах коммуникации»<sup>2</sup>. Как отмечает В. Б. Касевич, языковая картина мира во всех языках фиксирует когнитивный потенциал человека, его «лексический горизонт»<sup>3</sup>. Сказанное дает возможность считать, что текстовая картина мира фиксирует языковой горизонт автора, отражающий его индивидуальный стиль, мировидение и личность как таковую. Так, при чтении мемуаров маршала Рокоссовского главное внимание привлекает внимание его «картина мира» — видение им мира и в этом проявляющаяся личность автора.

Мемуары — это особый жанр на стыке художественной и документальной литературы. В мемуарах представлено структурно и содержательно обдуманное повествование автора о его реальном мире, нашедшее выражение в тщательно отобранных языковых средствах. Автор знает, что его произведение обращено к читателям, и хочет поделиться с ними размышлениями о своей жизни, своими чувствами, что, естественно, оказывает на них воздействие. Так что для читателей важен не только изображаемый мемуаристом реальный мир, но и его внутренний идейно-концептуальный мир. Л. А. Новиков предлагает рассматривать художественный текст в тройном аспекте: «идейное содержание — образ — язык»<sup>4</sup>, такой подход может быть использован и при анализе жанра мемуаров, в котором автор с помощью языковых средств воспроизводит реальную действительность, представляет образы людей и через них передает некую идею, которая и оказывает воздействие на воображение и чувство читателей. Отличие промежуточного звена — образа мемуаров от художественного текста состоит в том, что созданный в мемуарах образ базируется на фактах, что позволяет рассмотреть мемуары как особый жанр художественной публицистики. Как пишет Ю. Н. Мажарина: «Мемуарист всегда выступает как исследователь, воспроизводящий фрагменты реальной жизни общества, как художник, сознающий образную картину того мира, о котором он пишет, как публицист, рассчитывающий на то, что его, в общем-то, субъективные, личные воспоминания могут определенным образом воздействовать на аудиторию, давая ей понимание не только прошлого, но и настоящего, и в определенной степени — будущего»<sup>5</sup>.

Итак, для выявления определенной идеи Рокоссовского, передаваемой им в рассматриваемых мемуарах, будет определен языковой горизонт личности автора с помощью понятия «концепт», которое определяется Е. С. Кубряковой как «оперативная содержательная единица памяти ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике»<sup>6</sup>. Концепт культурно отмечен, входит в коллективное знание и несет определенную эмоциональную и оценочную окраску. С войной связаны несколько концептов, например: мир, героизм, жертва и т. д., но мемуары Рокоссовского позволяют выделить неординарный, вероятно, не самый характерный для ситуации войны, но характерный для самого маршала концепт — «творчество». В рамках одного произведения не могут реализоваться все значения того или иного слова, соответственно, концепт «творчество» в текстовой картине мира данного автора будет представлен уже, чем в национальной языковой картине мира. Однако интерес к этому концепту вызван тем, как он воплощается в военных мемуарах маршала Рокоссовского.

В русском ассоциативном словаре<sup>7</sup> по частотности представлены следующие реакции на стимул «творчество» (всего 102 реакции): *народное, писателя, художника, искусство, художник, картина, мухи, поэта, Пушкина, актера, восторг, детское, индивидуальное, молодых и т. д.* Видно, что

творчество прежде всего ассоциируется с литературой, искусством и связано с молодым поколением. Творчество часто приводит к активному психологическому состоянию как восторгу. Одним словом, в сознании людей «творчество» мало связано с военной сферой. Однако опыт Рокоссовского показывает, что творчество имеет немаловажное значение для проведения военных операций.

Итак, рассмотрим проявление концепта «творчество» в воспоминаниях Рокоссовского:

*Мне, как командиру корпуса, больше всего доставляло неприятностей отсутствие информации о положении на фронте. Чувство локтя необходимо не только солдату. Оно — в более широком понимании — необходимо и высшему комсоставу действующих войск. Без этого, хочешь не хочешь, творческая мысль оказывается связанной. <...> Приняли все меры, чтобы воспрепятствовать организованному отходу войск противника на этот рубеж. Командующие армиями и командиры соединений прекрасно уяснили свои задачи еще в начале операции и творчески подходили к их решению.*

Из приведенных примеров видно, что для автора творческая мысль играет особую роль: *чувство локтя, владение информацией* рассматриваются как условия проявления творческой инициативы, с которой связаны такие ценные качества, как *решительность, смелость, проницательность* и т. д. К этому ряду относится и «маневр» — умение по ходу боя находить оптимальные решения. Добавим, что в число определений «творчества» входит умение направить «энергию психического напряжения» на достижение поставленных целей, что в нем проявляется свобода человека в выборе поведения в соответствии со своей глубинной сущностью.

Маневр как проявление осмысленного и, как правило, мгновенно приведенного в исполнение поступка характерен для Рокоссовского с первых дней войны, когда при нарушении связи со штабом фронта ему пришлось взять на себя ответственность и приступить к действию — переброске военных частей к месту сражения при отсутствии материального обеспечения. Об этом рассказывает как сам автор, так и писатель, военный историк Владимир Оттович Дайнес в своей книге «Рокоссовский против Моделя. Гений маневра против мастера обороны»<sup>8</sup>. Отметим, мемуары Рокоссовского сегодня входят в широкий гипертекст: материалы о войне, поступающие из закрытых фондов, позволяют выявлять и осмысливать новые факты, часто не освещаемые автором по этическим соображениям. Так рассказ другого человека, повествование от третьего лица дает возможность представить образ командира со стороны: *у штаба 9-го механизированного корпуса отсутствовала надежная связь со штабами Юго-Западного фронта и 5-й армии. Несмотря на это, Рокоссовский принял решение начать в 2 часа дня выдвижение частей корпуса в указанном направлении.* В. Дайнес приводит слова участника тех событий маршала И. Х. Баграмяна: *Читая его донесение об этом, мы буквально не верили своим глазам. Как это*

удалось Константину Константиновичу? Ведь его так называемая моторизованная дивизия могла следовать только... пешком. Оказывается, решительный и инициативный командир корпуса в первый же день войны, на свой страх и риск забрал из окружного резерва в Шепетовке все машины — а их было около двухсот, — посадил на них пехоту и комбинированным маршем двинул впереди корпуса. Подход его частей к району Луцка спас положение. Так способность выбрать верный ход и умение его осуществить отмечаются как свойства генерала Рокоссовского.

Маневренность командующего проявляется на всех этапах развития войны, приведем рассказ Рокоссовского об операциях на Белорусском фронте: *Перед нашим Белорусским фронтом действовали немецкие войска группы армии «Центр» (4, 9, и 2-я армии), выполнявшие задачу гитлеровского командования — не допустить прорыва Восточного вала. Мы уже убедились в прочности этого рубежа. В лоб его взять было трудно. Тут требовался смелый маневр и умение обмануть противника. Так как инициатива находилась в наших руках, мы могли идти на риск, демонстрируя сосредоточение сил на одном участке фронта, в то время как готовили удар совсем на другом направлении. Мы так и поступали.*

Следует отметить, что концепт «творчество» проявляется и в оценочных рассуждениях. В тексте отражается мировидение его автора: *Командиры дивизий полковник Н. В. Калинин, генерал Н. А. Новиков и полковник В. М. Черняев оказались на высоте в этих первых боях. В обстановке исключительно сложной они с честью справились со своими трудными обязанностями. Сказались глубокие знания, творческая инициатива, решительность, умение не колеблясь брать на себя ответственность, когда этого требовала резко меняющаяся обстановка. Командиру корпуса было легко работать с такими замечательными офицерами, хотя слово «легко» кажется неподходящим для тех дней.* Творческая инициатива рассматривается как необходимое качество командира. Положительная оценка сопровождается повышенной эмоцией, что сильно влияет на чувства читателя.

Так выстраивается языковой горизонт, связанный с концептом «творчество» в текстах военных мемуаров Рокоссовского, он включает в себя такие лексические единицы, как *продуманность операций, маневр, инициатива, смелость, решительность* и т. д., они и составляют ассоциативное поле концепта «творчество». Одним из наиболее ярких примеров самостоятельности и смелости Рокоссовского служит его разработка и отстаивание плана наступления в Белоруссии. Приведем следующий отрывок<sup>9</sup>:

*Согласно одной из версий, по первоначальному плану предполагалось нанесение 1-м Белорусским фронтом с юга, на бобруйском направлении, одного мощного удара, но К. К. Рокоссовский, изучив местность, заявил на совещании в Ставке 22 мая, что следует наносить не один, а два главных удара. Свое заявление он мотивировал тем, что в сильно заболоченном Полесье при одном прорыве армии будут утыкаться в затылок друг другу, забьют дороги в ближнем тылу, и в итоге во-*

*йска фронта могут быть использованы только по частям. По мнению К. К. Рокоссовского, следовало нанести один удар от Рогачёва на Осиповичи, другой — от Озаричей на Слуцк, окружив при этом Бобруйск, остающийся между этими двумя группировками. Предложение К. К. Рокоссовского вызвало в Ставке бурные дебаты, члены Ставки настаивали на нанесении одного удара из района Рогачёва, во избежание распыления сил. Спор прервал И. В. Сталин, заявивший, что настойчивость командующего фронтом говорит о продуманности операции. Таким образом, К. К. Рокоссовскому было позволено действовать в соответствии с собственной задумкой.*

Итак, языковой горизонт автора-командующего Рокоссовского, проявленный в текстах рассматриваемых мемуаров и в рассказах очевидцев, свидетельствует о широте и глубине его картины мира с четким обозначением узловых реалий, умением сосредоточиться на них, стойкости взгляда на события и окружающих людей, мастерством реализации принятых решений — результата творческого подхода к реальной военной обстановке. Идея творчества была осознанным принципом поведения Рокоссовского — как своего, так и подчиненных. И это было одним из факторов с большим трудом и жертвами завоеванной победы.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Рокоссовский К. К.* Солдатский долг. М.: Вече, 2015. 400 с. Все приведенные в статье примеры без особого примечания взяты из данного произведения.

<sup>2</sup> *Телия В. Н.* Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира // Роль человеческого фактора о языке: язык и картина мира / под отв. ред. Б. А. Серебренников. М.: Наука, 1988. С. 179.

<sup>3</sup> *Касевич В. Б.* Проблемы семантики. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2019. С. 89.

<sup>4</sup> *Новиков Л. А.* Лингвистическое толкование художественного текста. М., 1979. С. 14.

<sup>5</sup> *Мажорна Ю. Н.* Мемуары как вид публицистического творчества // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. 2011. № 2. С. 206.

<sup>6</sup> Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина; под общ. ред. Е. С. Кубряковой. М.: Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1996. С. 90.

<sup>7</sup> Русский ассоциативный словарь: [портал] / под ред. Ю. Н. Караулова, Г. А. Черкасовой, Н. В. Уфимцевой, Ю. А. Сорокина, Е. Ф. Тарасова. [М., 2002]. URL: <http://thesaurus.ru/dict/> (дата обращения: 05.05.2020).

<sup>8</sup> *Дайнес В. О.* Рокоссовский против Моделя. Гений маневра против мастера обороны [Электронный ресурс] // Электронная библиотека «ЛитМир»: [портал]. [М., 2010]. URL: <https://www.litmir.me/bd/?b=179407> (дата обращения: 05.05.2020).

<sup>9</sup> Белорусская операция (1944) [Электронный ресурс] // Википедия: [портал]. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Белорусская\\_операция\\_\(1944\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Белорусская_операция_(1944)) (дата обращения: 05.05.2020).

**Ma Ruye**

*Saint-Petersburg State University*

**THE CONCEPT OF “CREATIVITY” IN THE TEXT PICTURE OF THE WORLD  
BY K. K. ROKOSSOVSKY**

The report is devoted to the review of the activities of one of the leading military leaders of the great Patriotic war, K. K. Rokossovsky, based on his memoirs “Soldier’s feat” with the involvement of literature dedicated to him. The concept of creativity is identified as the leading concept that characterizes the author’s personality. Its semantic content in the military sphere differs from the stereotypical representation, but it does not lose such qualities as attention to the environment, the search and adoption of quick non-stereotypical decisions, which manifest the freedom of the individual, and the ability to implement these decisions. Such qualities of military leaders during the war were one of the factors in achieving victory.

*Keywords:* world picture, military creativity, maneuver, independence and determination of actions.

## **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА С ЯЗЫКАМИ КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ ЭТНОСОВ КРАЙНЕГО СЕВЕРО-ВОСТОКА РОССИИ**

В статье описана языковая ситуация, сложившаяся на территории Крайнего Северо-Востока России, представлены результаты анализа процессов взаимовлияния русского языка и языков коренных малочисленных народов, издревле проживающих на территории Крайнего Северо-Востока России (эвенов, коряков, юкагиров, чукчей и др.). Описаны заимствования из языков автохтонного населения в русском языке.

*Ключевые слова:* языковая ситуация, миноритарные языки, заимствования, иноязычные вкрапления, колымский региолект.

Специфика языковой ситуации, сложившейся на территории Крайнего Северо-Востока (КСВ) России в первой трети XXI в., заключается в высокой степени утраты носителями языков коренных этносов своих языков и практически полном их переходе на русский язык. Сегодня на территории Крайнего Северо-Востока проживают около 6 тысяч представителей коренных народов Севера: эвены, коряки, юкагиры, ительмены, чукчи, орочи и др., однако, как показывают социолингвистические исследования, лишь незначительной части из них удалось сохранить владение родным языком. По данным В. В. Доржиевой и О. Ю. Слепцовой, только 42 % коряков и 24 % эвенов на период Всероссийской переписи населения 2010 г. владели родными языками<sup>1</sup>, при этом подавляющее большинство представителей коренных малочисленных народов Севера (КМНС) владеют русским языком, при этом считают его родным порядка 77 % информантов. (Отметим, что при этом значительная часть коренного населения сохраняет свою этническую идентичность.) Безусловно, к такому положению дел привели многие экстралингвистические факторы, среди которых вполне закономерный процесс ассимиляции малочисленных народов в иноэтническом окружении, целенаправленное воздействие на носителей языков коренных этносов, граничащее с языковым шовинизмом в советское время на местах (по свидетельствам учащихся интернатов, в которых обучались дети оленеводов, преподавание велось на русском языке, более того — в быту также предпочитался русский язык, имелись факты прямого запрещения говорения на родном языке), постепенный переход коренных жителей к оседлому образу жизни и переезд представителей молодого поколения

в города и т. п. Справедливости ради стоит сказать, что в советское и постсоветское время осуществлялись и попытки сохранения миноритарных языков: в местах компактного проживания автохтонного населения преподавались родные языки, издавались учебники родных языков и художественные произведения на эвенском, чукотском и других языках, в ряде высших учебных заведений готовили преподавателей языков народов Севера. Центральным вузом страны, который выпускал специалистов соответствующего профиля, был Ленинградский (после 1991 г. — Санкт-Петербургский) государственный педагогический институт (позже — университет) имени А. И. Герцена. Аналогичная подготовка велась и в г. Магадане: в Северо-Восточном государственном университете студенты группы направления подготовки «Русский язык и литература, родной язык и литература» обучались эвенскому и корякскому языкам и родной литературе. Однако после 2008 г. по причине отсутствия абитуриентов, которые демонстрировали желание получать не филологическое, а, к примеру, экономическое или юридическое образование, а также вследствие серьезного кадрового голода данная специальность прекратила свое существование. Сегодня преподавание родных языков ведется в местах компактного традиционного проживания КМНС только в трех округах Магаданской области (Северо-Эвенском, Омсукчанском и Среднеканском), а также в некоторых учреждениях дополнительного образования, в немногочисленных кружках по интересам, проводятся познавательные-просветительские мероприятия региональной направленности, в которых зачастую принимают более активное участие представители русскоязычного населения.

Русский язык не только сыграл для языков народов КСВ замещающую роль, но и послужил источником заимствований — многие русские слова вошли в языки народов Севера. В эвенском, корякском, юкагирском, чукотском и др. языках местных этносов появились лексические единицы, называющие северные реалии: *важенка, нарта, пурга, ровдуга, тундра, шикши* и др.

Тем не менее анализ языковой ситуации на Крайнем Северо-Востоке России показывает, что отношения между русским языком и миноритарными языками нельзя назвать однонаправленными: несмотря на экспансию русского языка практически во всех сферах деятельности, он также испытал влияние языков автохтонных этносов в виде заимствований. Этот процесс коснулся в меньшей степени русского литературного языка, в большей же — старожильческих говоров и региолекта, функционирующих на территории КСВ.

В первую очередь субстратное происхождение имеет широкий пласт топонимов Магаданской области, часть которых подробно описана в ряде научных статей и в диссертационном исследовании О. Н. Евсюковой<sup>2</sup>. Так, эвенскую этимологию имеет, например, название административного центра области — города *Магадана*: в лингвистической литературе можно обнаружить несколько версий этимона, однако большинство исследователей сходится во мнении о том, что слово восходит к эвенскому *монгодан (монгадан)*, в свою очередь имеющему отношение к лексеме *монгали* (в значении 'плав-



ник, валежник, морские наносы'). Таким образом, в переводе с эвенского топоним может быть переведен как *'морские наносы, жилище из плавника'*. Эвенское происхождение имеет и название одного из районов города — *Марчекан* (произошло от одноименного названия ручья), О. Н. Евсюкова не исключает в данном случае изначальное влияние якутского языка, из которого, вероятно, был заимствован корень *мар-*, имеющий значение *'моховое кочковатое болото, лесная болотная тундра, труппа'*. Большое количество номенклатурных топонимов эвенского, корякского, чукотского происхождения, функционирующих на территории КСВ, зафиксировано в «Топонимическом словаре Северо-Востока СССР» В. В. Леонтьева и К. А. Новиковой<sup>3</sup> (далее — ТС). По информации словаря, среди топообъектов-названий рек и поселков Магаданской области преобладают наименования эвенского происхождения: *Армань* (эвен. *'ключ, родник'*), *Атка* (эвен. *'каменистая речка'*), *Бурхала* (эвен. *'заросли тополя на берегу реки'*), *Гадля* (эвен. *'нерестилище'*), *Гарманда* (эвен. *'дикооленная'*), *Дукча* (эвен. *'остов юрты'*), *Карамкен* (эвен. *'темный'*), *Мяунджа* (эвен. *'сердце'*), *Омсулчан* (эвен. *'небольшая топь'*), *Сеймчан* (эвен. *'яма, омут'*), *Сусуман* (эвен. *'буран, поземка'*), *Хасын* (эвен. *'стадо, стая, косяк'*) и др. Не до конца проясненным остается вопрос об этимологии топонима *Ола*, при анализе которого высказываются две версии: эвенская (*'кови'*) либо корякско-чукотская (*'водоток'*). Корякско-чукотское происхождение отмечается для некоторых топонимов Магаданской области: *Гижига* (*'заморожок, студеная поземка'*), *Кулу* (*'глубокая речка'*) и др. Якутская этимология просматривается у топонимов *Балыгычан* (*'рыбка'*), *Дебин* (*'ржавчина'*), *Оротукан* (*'небольшой выжженный участок луга или леса'*), *Талон* (*'долина, поле, поляна'*) и др.

Заимствования из языков коренных малочисленных народов Севера дополнили не только топонимический пласт русского языка, но и его основной словарный состав. Начиная с XVII–XVIII вв. переселенцы из центральных районов страны, осваивая незнакомый для них ландшафт и образ жизни, тесно контактируя с автохтонным населением, перенимали многие реалии быта, способы ведения хозяйственной деятельности и традиции коренных северян. Так, в русский литературный язык вошли, к примеру, такие слова, как *камлея* — чукот. *'непромокаемая глухая верхняя одежда с капюшоном, сшитая из кишок морских животных или из оленьих или лосиных шкур'*, *яранга* — чукот. *'традиционное жилище чукчей'*, *каюр* — тунг.-маньчж. *'палка с железным накопником, используемая при езде на собачьей нарте как тормоз'*, *нерка* — эвенск. *'красная рыба, рыба из рода лососей'*, *эвены* — эвенск. *'самоназвание эвенов'* и др. Еще больший след оставили слова из языков коренных жителей КСВ в старожильческих говорах. Список основных тематических групп такого рода заимствований, снабженный богатым иллюстративным материалом, представлен в статье О. Е. Шепилевой<sup>4</sup>, которая выделяет следующие группы: *наименования одежды и обуви* (*кавралин* — чукот. *'торговец туземного происхождения'*), *наименования одежды, обуви и их элементов* (*упаван* — корякск. *'подол, подзор, кайма у кухлянки'*), *наименования жилых и хозяйственных построек* (*бара-бара* —

ительм. *'шалаш'*), наименования средств передвижения и их составных частей (*оштол ~ оштол* — эвенск. *'толстая и короткая дубина с железным наконечником для торможения на спусках при езде на собачьей упряжке'*), лексика растительного мира (*арлуч* — ительм. *'ягоды шиповника'*), лексика животного мира (*хахальча* — ительм. *'вид рыбки'*), слова, называющие продукты питания и напитки (*качемаз* — эвенск. *'подсушенная, вяленая рыба'*), слова, называющие предметы быта (*алгаж-ни* — юкагир. *'деревянные палки, в которые вставляется скребок для обработки шкур'*) и т. д.

Не лишен заимствований из миноритарных языков КСВ и так называемый колымский региолект, сформировавшийся на данной территории: в речи носителей этого локально окрашенного варианта русского национального языка можно встретиться с лексическими единицами, чаще всего именами собственными — наименованиями праздников коренных народов Севера, которые в последние годы стали отмечаться в Магадане и области. Так, один раз в два года в административном центре проходит этнофестиваль *«Дялбу»* (*дялбу* — эвенск. *'друзья'*), каждый год в мае — национальный обрядовый праздник *«Кильвэй»* (корякск. *теленк дикого оленя*; праздник первого олененка) и др. Наибольшей популярностью пользуются еще два больших праздника: *«Хэбденек»* (эвенск. — обычно переводят как *веселье*, древний эвенский праздник летнего солнцестояния, который еще называют эвенским Новым годом), а также *«Бакылдыяк»* (эвенск. — в средствах массовой информации его название переводят как *встреча*, праздник большой рыбы). Начиная с 2003 г. в Магадане проводится конкурс красоты среди представительниц коренных северных народов *«Дюран»* (*«Мисс Дюран»*). Слово *дюран* носит искусственный характер и создано из двух корней: эвенского *дю-* (*'дом, жилище'*) и чукотского *ра-* (*'всё, что связано с домом'*) — получившийся гибрид скорее можно рассматривать как символическое наименование праздника, объединяющего северные народы. Надо сказать, что названные лексические единицы хорошо известны жителям КСВ и достаточно прочно вошли в словарный запас колымчан, хотя и лишены порой для носителей русского языка своей внутренней формы и объединяются в единую сему *праздник*. С лингвистической точки зрения перевод наименований вышеназванных праздников носит несколько условный, общий характер, не всегда достаточно достоверный: так, эвенское слово *хэбденек* более точно можно перевести как *'день веселья', 'день ликования', 'интересный день'*, слово *Бакылдыяк* переводят не в соответствии с исконным эвенским корнем, обозначающим *'рождение', 'родина'*, а скорее ориентируясь на суть мероприятия. Национальные праздники играют немаловажную роль в развитии и поддержании общественного интереса к коренным малочисленным народам Севера, однако хотелось бы надеяться, что за этнографической декоративностью не будет утеряна центральная составляющая национальной идентичности — этнические языки, многие из которых сегодня находятся под угрозой полной утраты. Именно поэтому предстоящее Международное десятилетие коренных языков (2022—

2032 гг.), провозглашенное ООН и поддержанное в Российской Федерации, должно стать временем, когда обществу предстоит мобилизовать все ресурсы для сохранения этих уникальных народов и их языков.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Доржиева В. В., Слепцова О. Ю. Проблемы сохранения родных языков коренных малочисленных народов Севера (на материалах Магаданской области) // Общество: философия, история, культура, 2018. № 9 (53). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-sohraneniya-rodnyh-yazykov-korennyh-malochislennyh-narodov-severa-na-materialah-magadanskoj-oblasti> (дата обращения: 08.04.2021).

<sup>2</sup> Евсюкова О. Н. Топонимия города Магадана: автореф. ... дис. канд. филол. наук. М., 2008. 23 с.

<sup>3</sup> Леонтьев В. В., Новикова К. А. Топонимический словарь Северо-Востока СССР / науч. ред. Г. А. Меновщиков. Магадан: Кн. изд-во, 1989. 456 с.

<sup>4</sup> Шепилева О. Е. Заимствованная лексика в речи русского населения Крайнего Северо-Востока // Региональная лингвистика (Крайний Северо-Восток России): учеб. пособие / под ред. А. А. Соколянского. Магадан: СВГУ, 2016. С. 85–106.

**Mageramova, Y. Y.**

*Institute for the Development of Education and professional development of teaching staff*

## **INTERACTION OF THE RUSSIAN LANGUAGE WITH THE LANGUAGES OF THE INDIGENOUS ETHNIC GROUPS OF THE FAR NORTH-EAST OF RUSSIA**

The article describes the linguistic situation that has developed on the territory of the Far North-East of Russia, presents the results of the analysis of the processes of mutual influence of the Russian language and the languages of indigenous peoples who have been living in the Far North-East of Russia since ancient times (Evens, Koryaks, Yukaghirs, Chukchi, etc.). Borrowings from the languages of the autochthonous population in Russian are described.

*Keywords:* language situation, minority languages, borrowings, foreign language blotches, Kolyma regiolect.

## КОММУНИКАТИВНАЯ ТАКТИКА УБЕЖДЕНИЯ В КОЛЛЕГИАЛЬНОМ ДИСКУРСЕ ДОКТОРА И ПАЦИЕНТА

В работе представлен анализ языковых и прагматических признаков, позволяющих отнести речевую тактику убеждения к коллегиальному дискурсу, а также дана оценка эффективности некоторых приемов, использующихся в коммуникации врача и пациента.

*Ключевые слова:* коммуникативная тактика, устный медицинский дискурс, коллегиальный дискурс.

Дискурс медицины, являясь разновидностью профессионального дискурса, является объектом внимания как теоретической<sup>1</sup>, так и практической<sup>2</sup> лингвистики. Проблема изучения речевого поведения участников медицинской коммуникации не теряет своей актуальности и в связи с трансформацией в системе здравоохранения: на смену патернализму приходит партнерская модель взаимоотношений врача и пациента, соответственно, «отношения между врачом и пациентом меняются, переходя от традиционной модели, где врач принимает решение, к модели принятия совместного медицинского решения»<sup>3</sup>. Проблема равноправия врача и пациента при обсуждении лечения соотносится с целью формирования комплаентного отношения больного к терапии. Современный пациент знает свои права, имеет широкий доступ к медицинской литературе, что позволяет ему во многих случаях ставить под сомнение решения врача<sup>4</sup>. Таким образом, авторитарная модель коммуникации, основанная на слепом подчинении пациента воле врача, теряет свою эффективность, что, безусловно, отражается на установках коммуникантов медицинского дискурса, типах их речевого поведения и выборе языковых средств.

На смену авторитарному дискурсу, в основе которого заложена идея принуждения к действию (врач *требует* выполнения назначений — пациент *обязан* выполнять), приходит коллегиальный дискурс, в котором способы влияния на поведение пациента ориентированы на *понимание* больным сути проблемы, механизмов терапевтического воздействия и важности аккуратного выполнения назначений врача. Для выполнения перечисленных условий речевые стратегии доктора должны быть подчинены последовательному решению ряда коммуникативных задач, одной из которых является достижение согласия (комплаенса) путем убеждения.

Целью настоящего исследования является анализ эффективности тактики убеждения в коммуникации доктор — пациент и выявление признаков,

позволяющих причислить данную тактику к средствам коллегиального дискурса.

Коллегиальный дискурс — речевой продукт общения равностатусных или неравностатусных коммуникантов, в котором участники используют речь для взаимного воздействия на когнитивную сферу путем открытого обмена информацией с целью совместного решения проблемы и достижения компромисса. При взаимодействии неравностатусных субъектов их различие в статусе не проявляется в речи и не влияет на выбор определенного варианта решения. Участники дискурса демонстрируют уважение к мнению оппонента, стремятся выявить и учесть взаимные ожидания от общения, избегают жесткой директивности в речи, предпочитая в качестве побуждения к действию совет, рекомендацию, предложение, внушение или убеждение.

Результаты анализа записей диалогов врача и пациента показали, что тактика убеждения в речи доктора является реакцией на отказ пациента от обследования, лечения, приема определенных лекарств, изменения образа жизни, привычек.

Тактика убеждения относится к классу персуазивных приемов, ее основной целью является воздействие на адресата с целью формирования у него релевантного знания и адекватного поведения, желательного для говорящего и отвечающего заданным условиям. Это рациональный аргументативный прием, предполагающий приведение аргументов, подтверждающих истинность какого-либо утверждения, факта, сообщения.

Условиями осуществления тактики являются отсутствие альтернативного решения, которое мог бы предоставить говорящий при высокой заинтересованности в получении согласия от собеседника, а также отсутствие средств вербального давления. Тактика убеждения считается успешной, если собеседник выразил согласие с позицией говорящего и намерение изменить поведение или точку зрения.

Стратегические действия при реализации тактики убеждения представлены коммуникативными ходами аргументации, намека, апелляции к категориям Пользы / Вреда, Блага, нарративами различного объема, примерами из жизни или описанием случаев из профессиональной деятельности, а также привлечением тактики разъяснения.

Языковыми маркерами тактики убеждения являются актуализаторы, которые вводятся в реактивной реплике посредством коммуникативов «понимаете», «поймите», «знаете», «смотрите» и выполняют функции зачина, привлечения внимания, выделения в диалоге существенной информации, перехвата коммуникативной инициативы. Например:

*Д.: **Понимаете**, я хочу, чтоб вы взяли бифидорм <предложение>, **знаете** для чего? Пенистый стул — это признак дисбиоза <аргумент>. **Надо** взять и попить две недели. По одной капсулке два раза в день <рекомендация>.*

*П. (Кивает): **Вы** напишите мне, а то что-то забывается стала сильно <согласие>.*

Важной характеристикой убеждения, по мнению О. С. Иссерс, является стремление говорящего представить максимально объективную информацию, для того чтобы слушающий объективно ее оценил и согласился с мнением собеседника<sup>5</sup>. Рассмотрим пример диалога, в котором доктор предлагает пациентке принимать определенные препараты в течение длительного времени и получает отказ:

*П.: Ой, вы знаете, мне уже так надоело это пить, я уже полгода это пила, этот денол. Полгода его пить! Да вы что! <отказ>*

*Д.: И потом последствий никаких? <намеки, провокационный вопрос>*

*П.: А какие там последствия <отрицание, отказ>.*

*Д.: Вы **понимаете**, если не принимать снижающие кислотность препараты, то может образоваться гастрит, язва. При приеме этих препаратов снижается риск этих заболеваний. А если в пищевод кислота попадает, то это угрожающий фактор: идет раздражение стенок пищевода и бывают последствия <аргумент, разъяснение>.*

*П.: А оmez не помогает <оправдание>. А кардиомагнил? <запрос информации>.*

*Д.: Нет, **смотрите**. Если вы принимаете аспиринсодержащие препараты, они пагубно влияют на слизистую желудка. А ее нужно защищать <аргументация, разъяснение>. Омепразол выписывать? <запрос о согласии>.*

*П.: Да <согласие>.*

Данный пример позволяет отметить, что речь доктора, убеждающего пациентку не отказываться от приема лекарств, приближена к научному стилю, о чем свидетельствует употребление специальной терминологии, лексико-синтаксических конструкций, присущих научному стилю речи (*пагубно влияют, угрожающий фактор, снижающие кислотность препараты, аспиринсодержащие препараты* и т. д.). При этом в репликах доктора отсутствуют языковые показатели субъективной оценки, речевые акты угрозы, упрека и другие приемы коммуникативного давления на собеседника. Говорящий, таким образом, стремится к максимальной объективизации информации, отстранению себя от проблемы, давая возможность пациенту самостоятельно прийти к выводу о важности приема рекомендованных лекарств и негативных последствиях некомплаентного поведения. Индикатором коммуникативной успешности использованной тактики врача выступает согласие пациентки выполнять рекомендуемые назначения. Как следствие, реализуется основная идея коллегиального дискурса: использование врачом таких способов обеспечения комплаентности, которые ориентированы прежде всего на понимание больным сути проблемы. Комплаенс повышается, если пациент прекрасно понимает свое состояние и преимущества лечения. Сами по себе знания не способствуют комплаенсу, но вместе с наличием взаимопонимания во время общения дают положительный эффект<sup>6</sup>.

Анализ эффективности тактики «убеждение» может проводиться по наличию в сообщении говорящего таких качеств, как убедительность и безаль-

тернативность. Первое качество обеспечивается наличием четких логичных рассуждений (*Если вы принимаете аспиринсодержащие препараты, они пагубно влияют на слизистую желудка. А ее нужно защищать*), а также апелляцией к конкретным фактам, цифрам и другим источникам объективной информации (*У вас сахар — 7, надо пройти обследование*). Второе качество достигается путем использования противоположных приемов: 1) прогноза возможных нежелательных результатов при использовании альтернативных способов решения проблемы; 2) сообщения о преимуществах предлагаемого решения.

Иллюстрация приема прогноза нежелательных результатов:

*П.: Кагор надо разводить с маслом.*

*Д.: Нет! Вино категорически! Это конец поджелудочной. В вине кислота, а у вас и так гиперсекреция. Желудок просто разъедается изнутри).*

В представленном диалоге доктор для придания сообщению большей убедительности использует языковые средства воздействия на адресата: восклицание, повышение тона, профессиональные термины (*кислота, гиперсекреция*) и слова, указывающие на угрожающие последствия (*конец, разъедается изнутри*).

Иллюстрация приема сообщения о преимуществах:

*Д.: Смотрите, там уже и холецистит. Надо удалять камушек.*

*П.: А по-другому как?*

*Д.: А никак. Он все равно будет причинять вам неприятности. Там нестрашно: делают бесплатно лапароскопическую операцию: делают три дырочки и все удаляют.*

В данном диалоге безальтернативность предложения отражена в речи доктора посредством отрицательного местоимения (<по-другому> **никак**) и указанием на преимущества единственно верного решения. Сообщение о преимуществах усиливается эмоционально-экспрессивной лексикой со значением минимизации физических и финансовых рисков (*бесплатно, нестрашно, три дырочки*). Воздействие этого приема основывается на формировании мотивов и потребностей: всякая деятельность подчиняется максимизации положительных и минимизации отрицательных эмоций. Сочетание качеств убедительности и безальтернативности в сообщении дает возможность реализовать цель тактики — достичь согласованного решения.

Одним из способов реализации тактики убеждения является употребление врачами и пациентами *нарративных конструкций* в качестве коммуникативных ходов аргументации. Например, для воздействия на собеседника используется компрессированный рассказ — отдельная диалогическая реплика, не прерываемая вмешательством второго коммуниканта. Нарратив служит способом не просто донести некую информацию до собеседника, но и сделать процесс восприятия намного более действенным, т. к. значительно легче воспринимается собеседником, нежели сложные логические доводы, и обращен к ассоциативному мышлению. В этом случае аргументация и воздействие становятся эффективнее, а информация — более

запоминающейся. Поэтому очень часто рассказы сопровождают речевые акты просьбы, отказа и оправдания с целью усиления иллокутивной силы этих речевых актов<sup>7</sup>.

Следует отметить, что в случаях чрезмерного убеждения доктором пациента или манипуляций с предоставляемой информацией возникает проблема искажения понятия автономии пациента. Чрезмерное убеждение и отстаивание доктором предлагаемого способа решения может приводить к тому, что пациент принимает выбор, который за него уже сделал врач, что граничит с приемами принуждения или подчинения собеседника. Иными словами, возникает риск трансформации коллегиальной модели в модель нового патернализма.

Таким образом, тактика с компонентом «убеждение» реализует принципы коллегиального дискурса: аргументирующие речевые действия нацелены на рациональную сферу коммуниканта, способы влияния при убеждении направлены на понимание больным сути проблемы и осознанное изменение его поведения. Этому способствует использование дополнительных коммуникативных ходов разъяснения, указания на преимущества и недостатки вариантов деятельности, аргументации, апелляции к категориям Пользы / Вреда, Блага и др. Данная тактика отвечает требованиям всестороннего и доступного информирования пациента. Немаловажным является и свободный выбор пациентом определенного варианта решения; возможность согласиться с доктором или отказаться без риска быть подвергнутым коммуникативным санкциям (обвинению, осуждению, упреку, насмешке и т. п.).

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Барсукова М. И. Медицинский дискурс: стратегии и тактики речевого поведения врача: дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2007. 141 с.

<sup>2</sup> Дмитриева О. И., Орлова Н. М., Прокофьева Л. П., Романенко А. П., Хромова С. А. Речеведение: учебное пособие / под общ. ред. О. И. Дмитриевой. Саратов: Наука 2009. 226 с.

<sup>3</sup> Маджаева С. И., Касимцева Л. М. Речевое поведение врача при коммуникации с пациентом // Вестник КалмГУ. 2019. № 2 (42). С. 47.

<sup>4</sup> Яковлева Н. В. Конфликтный потенциал профессиональной медицинской деятельности: организационный и личностный аспекты // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2019. № 4 (27). С. 583–596.

<sup>5</sup> Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Изд. 5-е. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. 288 с.

<sup>6</sup> Цветкова А., Евстафьев В. Коммуникативные составляющие комплаенса в практике медицинского персонала // Коммуникология. 2018. № 5. С. 49–68.

<sup>7</sup> Майборода С. В. Лингвопрагматические и структурные особенности нарративных жанров коллегиальной и авторитарной модели устного медицинского дискурса // Жанры речи. 2018. № 2 (18). С. 144–151.



**Mayboroda, S. V.**

*Georgievsky Medical Academy of Vernadsky Crimean Federal University Russian language department*

## **COMMUNICATIVE TACTICS OF PERSUASION IN THE COLLEGIAL DISCOURSE OF DOCTOR AND PATIENT**

The paper presents an analysis of linguistic and pragmatic features that allow us to attribute speech persuasion tactics to collegial discourse, as well as an assessment of the effectiveness of some techniques used in communication between a doctor and a patient.

*Keywords:* communicative tactics, oral medical discourse, collegial discours.

## ЯЗЫК ИТ-СФЕРЫ КАК ЗЕРКАЛО ЦИФРОВОЙ РЕВОЛЮЦИИ

Рассматриваются основные особенности языка ИТ-сферы, свидетельствующие об изменениях в жизни общества в эпоху цифровой революции. Отмечаются стремительная, зависящая исключительно от развития ИТ смена лексических единиц этой сферы; активность детерминологизации; перенос номинаций из реального мира в виртуальный, отражающий своеобразное двоемирие современного человека (пользователя). Выявляются идеологемы новой, цифровой эпохи, в вербализации которых использованы ключевые слова ИТ-сферы.

*Ключевые слова:* язык ИТ-сферы, идеология цифровой эпохи, смена лексических единиц, детерминологизация, регулярная полисемия, перенос номинаций.

Язык Рунета начал формироваться в поистине революционную эпоху — цифровую, сменившую эпоху «аналоговую». Новая технологическая революция, сопоставимая по своей значимости с важнейшими изобретениями и нововведениями в жизни человечества (использованием огня, печатного станка, паровой машины и др.), закончилась победой «цифры». Последствия цифровой революции отразились на всех сферах деятельности человека и жизни общества, да и на самом человеке как личности и живом существе. Многие эти отражения зафиксированы в нашем языке. Об этом свидетельствуют: новая лексика и фразеология (*блог, гуглить, квест, контент, ник, онлайн, сайт, спам, в режиме реального времени* и т. д.); новая семантика (*платформа, портал, Сеть, ссылка, статус, страница* и т. д.); новая сочетаемость слов (*удалить из друзей, облачное хранилище, делать закладки* и т. д.); новая форма речи; новая графика (использование смайликов; расширение функций прописных букв и др.); новые языковые процессы и своеобразное протекание некоторых традиционных процессов (массовое онимотворчество; «игрофикация» как регулярная речевая практика; вовлечение интернет-мемов в фразообразование и др.)<sup>1</sup>.

Прежде всего заметна беспрецедентная по скорости (за все время существования русского языка) **смена лексических единиц**. Мы имеем в виду слова, обозначающие технические устройства, продукты ИТ- и интернет-индустрии. На наших глазах одни техницизмы и наименования технологических продуктов сменяются другими (*дискета, диск, дисковод — флешка, облако; жесткий диск — твердотельный диск; КПК — планшет*), устаревают названия, казалось бы, долговечных популярных интернет-сервисов, как и сами сервисы: на их место приходят новые (ср. *аська, ЖЖ и телега, инста/инст*). Можно

сказать, что каждые десять лет заметно обновляется технологический ресурс, и язык — вместе с ним.

Речь современного человека, активного пользователя, насыщена названиями различных программ, приложений, опций и т. п. Самостоятельной жизнью начинают жить слова «кнопочного» происхождения (*лайк, дизлайк*), вербальные обозначения наиболее значимых в сетевой культуре графических значков (*смайлик, хештег, кью-ар-код*). Закрепляются наименования новых коммуникативных практик человека, опосредованных технологиями (*скроллинг, свайпинг, копипаст*).

Совершенно очевидно, что большой пласт актуальной лексики, появляющейся на наших глазах, с точки зрения своего дальнейшего существования в языке как никогда зависит от техники. Впрочем, от нее зависит и не только лексика. Приведем пример. Активизация такого вида деятельности пользователя в Сети, как поиск информации, привела к созданию нового речевого жанра — поискового запроса, имеющего, как и любой другой жанр, свои языковые особенности. Но и они определены техническими возможностями интернет-сервера, подобно тому как язык твита, прежде всего синтаксис, зависит от ограничений самой системы Twitter на количество знаков. Особенности интерфейса того или иного интернет-ресурса обусловлена специфика и других исконных жанров сетевой коммуникации — *пост, коммент* и др.

Специалист в области сетевой культуры Герт Ловинк цитирует в своей «Критической теории Интернета» Франка Берарда, автора книги «Futurability», отмечающего, что инновации технологической революции «начали способствовать прекарности»<sup>2</sup> (*прекарность* — от англ. precarious «ненадежный, нестабильный»). Берард имеет в виду социальную сферу, такие явления, как прекаризация труда и появление нового типа наемного работника — прекариата. Однако мысль о том, что инновации в ИТ способствуют прекарности, т. е. временности, нестабильности, справедлива, как это ни покажется странным, и по отношению к лексике, обслуживающей эту сферу.

Такой динамический процесс, как устаревание (перемещение на периферию языка) определенного тематического пласта слов и появление новых актуальных лексем, ускоренными темпами оказывающихся частотными, востребованными, напоминает движение пластов лексики из «центра» на «периферию» и активный приток новых слов во времена социальных революций (в Петровскую эпоху, социалистическую революцию 1917 г., перестройку), вот только лексика, подвергающаяся изменениям, оказывается содержательно разной. В случае с социальными революциями устаревает лексика, имеющая отношение к государственному устройству, политике, социальной дифференциации общества и т. п.<sup>3</sup> Соответственно новая лексика, приходящая на смену, в той или иной степени заполняет лакуны названных тематических групп.

Однако мы имеем дело с революцией технологической, поэтому заметные перемещения происходят в лексике одной тематической группы —

«Техника и технологии». По типу лексической семантики слова этой группы представляют собой термины. Именно их прежде всего осваивает современный человек в процессе своего «общения» с гаджетами и новыми технологиями. Отсюда активность такого языкового явления, как **детерминологизация**, причем переход из строго терминологической лексики в лексику общеупотребительную происходит за относительно короткое время, особенно в речи молодых. В художественном дискурсе термины IT-сферы органично встраиваются в образную систему произведения, обрастают коннотациями, служат «строевым» материалом для новых словесных образов и/или авторских неологизмов. Значимый показатель детерминологизации в повседневном узусе — словообразовательная деривация на базе термина, варьирование, в том числе игровое, его звукового или письменного облика для разных коммуникативных целей (*айтишный, айтишник от IT; вебовский, вебщик от Web; гифка от GIF; вафля от Wi-Fi* и др.).

Особое место в языке XXI в. занимает процесс **переноса номинаций из реального мира в виртуальный**, необходимый современному человеку для обозначения цифровых аналогов реального мира. Итогом этого переноса, вовлекающего разнообразные пласты лексики литературного языка, становится своеобразная **регулярная полисемия** — появление в семантической структуре слова нового лексико-семантического варианта с семой ‘существующий/осуществляемый, реализуемый в Сети’ (*библиотека* — об электронной библиотеке, *почта* — об электронной почте и т. п.). По сути, дублируются номинации объектов «когда-то единственной» реальности для формирования языка **Другой реальности**, к обозначению которой привлекаются различные языковые средства — как слова, так и словосочетания (*виртуальность, виртуальная реальность, виртуальный мир, онлайнный мир, иномир, кибермир, цифровая копия мира, сжатая версия мира, расширенная или дополненная реальность, IT-реальность, симулякр социального, симулякр реальности* и т. п.). В сознании человека XXI в. рождается представление о своеобразном **удвоении мира** — и язык отражает это. Так, например, сочетаемость ключевых слов интернет-пространства *офлайн* и *онлайн* с одними и теми же существительными (*бизнес, деятельность, общение, продажи, реклама, торговля* и др.) демонстрирует это двоемирие, как и оппозиция самих этих антонимов, а также слов *реальность* — *виртуальность*, *реал* — *виртуал* (*вирт*).

Уместно вспомнить, что социальные революции сопровождаются радикальной сменой старого новым, в том числе сменой **старой идеологии новой**. В отношении технологической революции можно говорить если не о смене, то о зарождении и формировании новых идеологических систем, трансформирующих представление людей о таких вещах, как примат объективной действительности, ценность приватности («культ уединения»), вспомогательная функция машин в жизни человека, уникальность человеческой природы и др. На наших глазах формируется лексика новой идеологии — **идеологии цифровой эпохи** (*интернетцентризм, инстаграмизм, киберкультура, всеобщая вир-*

туализация, киберутопизм, техноутопия, контролируемая утопия и др.), а разные, порой противоположные номинации в этой области (*кибероптимизм vs киберпессимизм, тотальная субъективизация vs тотальная объективизация*) свидетельствуют о неоднозначности достижений цифровой революции, сложности в осмыслении новых «вызовов», стоящих перед человечеством в условиях кардинальных технологических новаций.

Для обозначения новой **эпохи** используются такие сочетания, как *эпоха/эра Интернета* или *эпоха господства Интернета, эпоха «после Гуттенберга», цифровая эпоха, эпоха симбиоза человека и компьютера, эпоха селфи, эпоха Веба 2.0, гаджет-время, мир победившей цифры, цифровой мир* и др. Несколько наименований есть и для «**цифролюции**»<sup>4</sup>: *цифровая революция, технологическая революция, хай-тек-революция, революция цифровых технологий, интернет-революция, цифровое восстание, цифровая горячка, цифровой мятеж, цифровой переворот, интернет-истерия* и т. п. Формируется ряд обозначений для наименования разных поколений, оказавшихся вовлеченными в «революционный» процесс: *цифровые туземцы, цифровые с рождения, цифровые кочевники, гаджет-поколение* (о молодом поколении) — *цифровые иммигранты, доинтернетное/доинтернетовское поколение* и др.

Теоретики феномена Интернета, отмечая тесную связь сетевых технологий и политики, подчеркивая роль IT в политической жизни государства и бизнесе, создают новые идеологемы с использованием **общественно-политической лексики**, что еще раз подтверждает революционный характер происходящих изменений, т. к. в контексте социальных революций и потрясений именно эта лексика оказывается востребованной. См. далеко не полный список таких номинаций: *цифровой капитализм, сетевая (цифровая) демократия, сетевое (цифровое) общество, тоталитаризм больших данных, кибернетическая власть, онлайн-коллективизм, цифровой маоизм, информационное рабство, культ виртуального мира, культ инструментария, гегемония платформ (социальных медиа), капитализм платформ, социальная диктатура, планетарная инфраструктура* (об Интернете), *переход от потребителя контента к производителю контента, перепроизводство реальности, киберкратия, гаджет-коммунизм, гаджет-дискриминация* и др. Особое место здесь занимает военная тематика (что, кстати, тоже характерно для языка революционной эпохи): *сетевая война, кибервойна, кибервооружение, кибероружие, киберзащита, (военные) кибероперации, цифровые бастионы* и др. Происходит пополнение и **экономической терминологии**, поскольку цифровая технология, открывшая Интернет как новое пространство для бизнеса, влияет в значительной степени на экономику (не случайно термины, иллюстрирующие перенос номинаций из реального мира в виртуальный, по большей части составляют лексику финансовой сферы и сферы бизнеса). Вот некоторые примеры экономических терминов: *рынок шеринга, коммерческий интернет, бизнес таргетированной рекламы, постденежная экономика, экономика лайка, поведенческая экономика, гаджет-экономика, криптоэкономика.*

В этой связи отметим формирование специфической группы лексики, отражающей такую разновидность цифровых технологий, как криптотехнология. Появившаяся как реакция на чрезмерную открытость, прозрачность Сети и риски тотального слежения, новая технология стала новым вызовом в интернет-сфере, претендуя на некую обособленность в ней. Об этом свидетельствует, в частности, активность форманта *крипто-*, который первоначально стал широко известен по термину *криптовалюта*, а затем начал использоваться как некий «идеологический» маркер криптокультуры: *криптомир*, *криптотренды*, *криптореволюция*, *криптовойна*, *криптоанархия*, *криптоинструменты* и др.

Концептуализируются и вербализуются достижения революционной эпохи. Для цифровой революции — это доступ к информации, свободный, скоростной, простой и удобный. Место информации, ее ценность в жизнедеятельности человека и развитии общества переосмысливаются. В цифровом мире информация становится коммерческим продуктом, инструментом достижения профессиональных и личных целей, двигателем всех социальных событий и т. п. Как это отражается в языке? Чрезвычайно актуализируются: само слово *информация*; форманты *инфо-* и *информ-* в составе производных слов (*инфолента*, *инфоповод*, *инфоподдержка*; *информпортал*, *информсайт*); прилагательное *информационный* (часто в сочетании с общественно-политической лексикой, например: *информационные революции*, *информационная война*, *информационная безопасность*, *информационное право*, *информационная индустрия* и т. п.). Как видим, формируется терминология информационного и постинформационного общества, в котором основной средой создания и распространения информации, а также основным ее материальным носителем является виртуальная среда, Интернет.

Стало ли достоянием «революции» освобождение человека XXI в.? В целом можно сказать, что гуманизм как величайшая идеология и достижение в эволюции человечества в настоящее время подвергается серьезным испытаниям, а само слово *гуманизм* — «трансформациям» (*постгуманизм*, *трансгуманизм*, *дегуманизация*), за которыми в свою очередь стоят трансформации фундаментальных представлений культуры об уникальности человеческой природы, сверхценности человеческой жизни, приоритете личной свободы и личного пространства человека, его индивидуальности.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Подробнее об этом см.: *Маринова Е. В.* Язык Рунета: в Сети и за ее пределами. М.: ЛЕНАНД, 2022. 300 с.

<sup>2</sup> *Ловинк Г.* Критическая теория интернета / пер. с англ. Дм. Лебедева и П. Торкановского. М.: Маргинем Пресс, Музей совр. искусства «Гараж», 2019. 304 с.

<sup>3</sup> Как пишет А. М. Селищев, «словарная утрата отразилась преимущественно в области политических и общественных отношений, т. е. там, где сильнее всего действовала революционная ломка» (*Селищев А. М.* Язык революционной эпохи. Из

наблюдений над русским языком последних десятилетий (1917–1926). М.: Работник просвещения, 1928. С. 156).

<sup>4</sup> Слово из названия книги Юлии Стракович «Цифролюция. Что случилось с музыкой XXI в.» (М.: Классика XXI, 2015).

**Marinova, E. V.**

*Linguistics University of Nizhny Novgorod*

## **THE LANGUAGE OF THE IT-SPHERE AS A MIRROR OF DIGITAL REVOLUTION**

The article describes the main features of the language of IT-sphere, which point to the changes in society's life in the epoch of digital revolution. The following peculiarities are noted: impetuous change of lexical units of IT-sphere that depends exclusively on its development; active determinologization; transfer of nominations from real into virtual world that reflects peculiar dual reality of a modern person (user). The study reveals ideologemes of new, digital epoch, which are verbalized with the help of the key words of IT-sphere.

*Keywords:* language of IT-sphere, ideology of digital epoch, change of lexical units, determinologization, regular polysemy, transfer of nominations.

## СЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЦВЕТОВЫХ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ А. ГРИНА)

В статье рассматриваются некоторые значимые аспекты функционирования цветowych прилагательных в художественном тексте. Цветовое прилагательное является одним из средств выражения каузальных отношений, становясь маркером поворота в сюжетной линии текста. Символика цвета играет в этом значимую роль. Благодаря ей события, характеры, художественные образы получают ту или иную оценку. Она определяет, с одной стороны, авторское отношение к изображаемому, с другой — ценностную ориентацию персонажа.

*Ключевые слова:* имя прилагательное, каузальные отношения, символика цвета, А. Грин.

Цветообозначение в художественном тексте является одним из ключевых средств создания образности — этому смысловому аспекту посвящено большое количество исследований<sup>1</sup>. Вместе с тем важным компонентом семантики цветowych прилагательных в художественном повествовании оказывается каузальность, вернее, функционирование имени прилагательного как средства формирования причинно-следственного континуума текста. Существенным с этой точки зрения оказывается символическое значение самого цвета, обусловленное культурно-историческими реалиями.

К числу архетипических в славянской и, как следствие, русской картине мира относится противопоставление *белый / черный*, производное макроопозиции *свет / тьма* с соотнесением соответствующих полюсов с производными цветообозначениями *свет — светлый — белый / тьма — темный — черный*<sup>2</sup>.

В тексте художественного повествования нагруженное символическим значением цветovое прилагательное становится особым средством выражения причинно-следственных отношений, как это можно видеть на примере следующего фрагмента: *Есть люди,двигающиеся в черном кольце губительных совпадений. Присутствие их тоскливо; их речи звучат предчувствиями; их близость навлекает несчастья. Есть также выражения, обиходные между нами, но определяющие другой, светлый разряд душ. «Легкий человек», «легкая рука» — слышим мы (А. Грин. Корабли в Лиссе).* В контексте рассказа авторские характеристики черного и светлого напрямую соотнесены с символическими значениями отмеченных прилагательных: *черный — несчастья; светлый — легкий человек.* Этот *легкий, светлый человек* в рассказе Грина — лоцман Битт-



Бой: «*Битт-Бой, приносящий счастье*» — под этим именем знали его везде, где он бывал и работал (А. Грин. *Корабли в Лиссе*). Битт-Бой необыкновенно, почти мистически удачлив в своем деле, почему и хотят капитаны видеть его каждый именно на своем судне.

В построении сюжетной линии и текстовой композиции прилагательное несет на себе функцию композиционно-смысловой доминанты — это маркер оценочного обобщения и переключения информации. Рассмотрим следующий фрагмент: — *Черную игрушку я сделал, Ассоль, — спи! <...> Случай с Меннерсом закрепил ранее неполное отчуждение. Став полным, оно вызвало прочную взаимную неприязнь, тень которой пала и на Ассоль* (А. Грин. *Алые паруса*). «Черной игрушкой» Лонгрэн, персонаж произведения, называет мечь за гибель своей жены — описание этого инцидента представлено в «левостороннем», ретроспективном контексте. «Правосторонний», проспективный контекст — это сообщение о последствиях «черной игрушки» — превращении Лонгрэна и его дочери в изгоев, неприятии их жителями поселка. Схожий принцип построения текста наблюдаем в следующем примере: *В это время случилось событие загадочное, оставившее черную тень на всей дальнейшей жизни Кипренского* (К. Г. Паустовский. *Орест Кипренский*) — соответственно *черная тень* — это убийство натурщицы Кипренского, в котором подозревали самого художника.

Символика цвета часто становится объектом смысловой игры в позиции заголовка текста — в этом случае читателю приходится постоянно соотносить содержание прочитанного с названием произведения.

Здесь возможно обозначить следующие положения: 1) в заголовок выносятся адъектив, уже имеющий стабильную символическую или эмоционально-оценочную коннотацию, — в подобных случаях разворачивающаяся в тексте информация усиливает смысловой потенциал слова и читательские ожидания получают подтверждение (ср.: М. М. Пришвин «Белая радуга»; К. Г. Паустовский «Белая радуга»; А. П. Чехов «Черный монах»; А. Грин «Зеленая лампа»; М. Булгаков «Белая гвардия» и т. п.); 2) прилагательное в заголовке включается в неординарное сочетание, в результате чего возникает целостный метафорический образ, способный к самостоятельному бытованию даже вне связи с исходным произведением (ср.: А. Грин «Алые паруса»; Л. Андреев «Красный смех»; М. Булгаков «Красная корона», «Багровый остров»; Ч. Айтматов «Белый пароход» и т. п.).

Обратимся к анализу употребления цветowych прилагательных в заголовках текстов А. Грина как к частной иллюстрации.

В названиях произведений А. Грина цветowe прилагательные представлены единичными случаями, в частности: *Алые паруса*, *Белый огонь*, *Белый шар*, *Зеленая лампа*, *Серый автомобиль*, *Синий каскад Телури*, *Дьявол Оранжевых вод*.

Как уже было отмечено, адъектив с цветовым значением приобретает здесь особую смысловую нагрузку и метафорическую окраску: *Белый огонь* —

повествует о неожиданной находке посреди лесной глуши — это белоснежная мраморная, почти волшебная скульптурная композиция, высеченная и оставленная здесь неизвестным художником; *Белый шар* — благодаря «вмешательству» белой шаровой молнии находящийся в критической жизненной ситуации герой получает отсрочку платежа за аренду; *Зеленая лампа* — рассказ о необычном пари, по условиям которого случайный прохожий — бедствующий молодой человек за определенное вознаграждение должен каждый вечер в назначенный час включать зеленую лампу в окне. Бессмысленное по замыслу участников пари на самом деле дает молодому человеку возможность подготовиться к поступлению в университет и стать врачом.

Если иметь в виду метафорическое осмысление цвета, то в рассказе *Белый огонь* цвет — это не просто физический цвет камня, это символ чистоты высокого искусства, совершенного и неподвластного времени и людям, их не всегда доброму влиянию: *Так проходил день, пока, наконец, не увидел Лейтер впереди себя, сквозь стволы, поворота течения, род просвета, заполненного сверкающей белизной. <...> Между тем сомнениям все менее оставалось места; уже, заслоненный ветвями, мелькнул впереди мраморный профиль, за ним другой, третий и, наконец, тонкий рисунок фигуры, стоящей где-то вверху, в полных, как веселый крик, лучах солнца, поднявшегося к зениту. <...> Перед ним блистало подлинное произведение чистого и высокого искусства, брошенное, подобно азролиту, — телу непостижимой звезды, — в стомильные дебри лесной пустыни. <...> ничто не говорило о древности самих ваяний, в них чувствовалась нервная гибкость и сложность новых воззрений, мрамор был бел и чист <...>*

Этот же белый цвет является олицетворением некоей высшей справедливости в рассказе *Белый шар* — шаровая молния ведет себя «разумно», угрожая одному из героев, который отказывает просителю: *Шар плавно пронесся в воздухе, замедлил движение и остановился над плечом Сантуса, как бы рассматривая человека в упор, не зная еще, что сделать, — спалить его или поиграть. <...> Вне себя, Сантус двинул рукой, чтобы убрать стоявшее возле него ружье, но, как бы поняв его мысль, шар перекатился меж ног и занял сторожевую позицию почти у приклада.*

Зеленый цвет — цвет надежды, открытого пути, которым, вопреки предсказаниям и совершенно неожиданно для спорщиков, сумел воспользоваться Джон Ив в *Зеленой лампе*: — *Я несколько лет зажигал лампу, — улыбнулся Ив, — и в начале от скуки, а потом уже с увлечением начал читать все, что мне попадалось под руку. <...> У меня было куплено достаточно книг, чтобы учиться, учиться и учиться, несмотря ни на что. <...> благодаря вашей издательской щедрости могу стать образованным человеком.*

Цветовая символика, закрепляемая в имени прилагательным, развивается и обновляется, наполняясь новыми смыслами на фоне сильного контекстуального влияния<sup>3</sup>. Адъектив участвует в формировании надтекстовой информации, в реализации авторского замысла и идеи — во многом благодаря своей способности передавать каузальные смысловые отношения.

Смысловой основой каузальных отношений является понятие предсказуемости, т. е. представление об ожидаемом следствии из некоторого положения дел. Формальным средством выражения этого смыслового аспекта (предсказуемости) может быть названо имя прилагательное: оно используется как формализатор причинно-следственных связей. В полной мере это свойство прилагательного проявлено в тексте, а именно в тексте художественном. Сюжетные повороты и композиционные переплетения в тексте не могут быть организованы вне связи с причинно-следственными отношениями, пронизывающими весь текст.

В художественной картине мира писателя цветовые наименования играют, как правило, очень значимую роль. Если говорить о мире Грина, то закономерно ключевыми для него являются *зеленый* и *синий*, *голубой* — первый цвет надежды, возрождения и даже чуда, волшебства; второй цвет простора небесного и морского. В текстах рассказов, повестей и романов *зеленый* и *синий* — это утопающие в зелени города морского побережья *Зурбаган*, *Лисс*, *Гель-Гью*, *Сан-Риоль*: *День был праздничный, вчера кочегар условился с приятелями, что встретит их в кабаке Фукса. Веселое зеленое утро шевелило за рамой окна листья плюща (Акварель); Шоссе стало поворачивать, огибая лежащий вправо большой холм, так как между горой и дорогой открылась лощина с блестящей тонкой чертой реки; от реки вился пар, и зеленое дно долины предстало страннику, как летящей птице (Дорога в никуда); Схватив левой рукой правую, на которой было кольцо, с изумлением осматривалась она, пытая взглядом море и зеленые заросли; но никто не шевелился, никто не притаился в кустах, и в синем, далеко озаренном море не было никакого знака, и румянец покрыл Ассоль, а голоса сердца сказали вещее «да» (Алые паруса).*

*Зеленый* ассоциируется в художественном мире Грина со спокойствием и безмятежностью, со счастьем. В рассказе *Рай* банкир, размышляя о своей жизни накануне самоубийства, вспоминает о *зеленых холмах* детства и хотел бы после смерти попасть в такой же мир: *В детстве, не помню точно, когда, я видел зеленые холмы в голубом тумане, яркие, нежные, только что вымытые дождем. Ласточки кружились над ними, и облака неслись вверх, дальше от потухавшего солнца. Небо казалось таким близким, — стоило взбежать на пригорок и упереться головой в его таинственную синеву. <...> Я устал. Есть ли там что-нибудь? Если — «да», — пусть будут зеленые холмы в голубом тумане и вечерняя тишина (Рай).* Композиционно два высказывания открывают и завершают автономный текстовый фрагмент-вставку в произведении, построенном по принципу «рассказ в рассказе».

В *зеленую страну* тишины хотела бы попасть и Тави: *Комната и кухня пылали солнцем; уютен стал сам беспорядок; роза и лилия, в голубеньком молочном кувшине, поставленном на стол с оползшей скатертью, отрадно цвели. Смотря на них, Тави захотелось в сады, полные зеленого серебра лиственных просветов, где клумбы горят цветами и яркая, как громкое биение сердца, тишина властвует над чистой минутой (Блистающий мир).*

Следующая ступень семантического перехода в осмыслении символики *зеленого* цвета — это магия цвета, волшебство, нечто необычное, непостижимое для человека, но не враждебное ему: *черно-зеленые* глаза Бам-Грана, волшебный конус с *зеленой* чертой, позволяющий переместиться в иную реальность через картину (Фанданго); *зеленый* сюртук того же Бам-Грана (Ива).

В художественном тексте цветковые прилагательные оказываются средством создания, во-первых, концептуальной сетки одного или нескольких произведений, так называемых семантических текстовых полей (Н. С. Валгина), что позволяет выявить на основе регулярной повторяемости ключевых слов символическое наполнение названия того или иного цвета. Во-вторых, благодаря этому, формируется интертекстуальная связь как внутри художественного мира многих произведений одного автора, так и выходящая за его пределы.

### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См., в частности: *Горчица В.* Профиль *белого* и *черного* в поэзии Марины Цветаевой // Русский язык за рубежом. 2003. № 2. С. 82–90; *Климовских Ю. А.* Цветообозначения как способ семантической интерпретации психологических деталей в описании портрета в произведениях О. Уайльда // Наука. Инновации. Технологии. 2010. № 3. С. 108–112; *Пона Н. Д.* Семантико-стилистическое своеобразие цветового символа в советской прозе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 1991. 20 с.; *Селюнина О. А.* *Белое* и *черное* в рассказе Бориса Акунина «Сигумо» // Научный диалог. 2018. № 2. С. 149–158.

<sup>2</sup> *Вежбицкая А.* Обозначения цвета и универсалии зрительного восприятия // Язык. Культура. Познание. М.: Русские словари, 1997. С. 231–290; *Цивьян Т. В.* Лингвистические основы балканской модели мира. М.: Наука, 1990. 207 с.

<sup>3</sup> *Джамбаева Ж. А.* Формы анализа и интерпретации художественного текста (на материале рассказа «Зеленая лампа» А. Грина) // Слово-образ-речь: грани филологического анализа литературного произведения. Ярославль, 2017. С. 225–236.

**Mikheeva, S. L.**

*Chuvash I. Ya. Yakovlev State Pedagogical University*

### SEMANTIC POTENTIAL OF COLOR ADJECTIVES (ON THE EXAMPLE OF THE WORKS OF A. GREEN)

The article deals with some significant aspects of the functioning of color adjectives in a literary text. The color adjective is one of the means of expressing causal relations, it becomes a marker of a turn in the plot line of the text. The symbolism of color plays a significant role in this. Thanks to it, events, characters, and artistic images are evaluated in one way or another. It determines, on the one hand, the author's attitude to the portrayed, on the other — the value orientation of the character.

*Keywords:* adjective, causal relations, symbolism of color, A. Green.

## ЛИЧНЫЕ ПИСЬМА ВОЕННЫХ ЛЕТ В АСПЕКТЕ РЕКОНСТРУКЦИИ СЕМЕЙНО-БЫТОВОГО ДИСКУРСА СЕРЕДИНЫ XX В.

В статье рассматривается возможность реконструкции фрагмента семейно-бытового дискурса прошлого в результате анализа принципов и особенностей употребления номинаций родства в личных письмах. На основе анализа писем периода Великой Отечественной войны предлагаются некоторые наблюдения о составе и иерархии семьи того времени.

*Ключевые слова:* термины родства, семья, семейно-бытовой дискурс, военные письма.

Институт семьи — один из фундаментальных институтов общества, имеющий одновременно и природную, и социальную, и психологическую природу. Традиционно семья понимается, по определению А. Г. Харчева, как «исторически-конкретная система взаимоотношений между супругами, между родителями и детьми; это малая социальная группа, члены которой связаны брачными или родительскими отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью и социальная необходимость в которой обусловлена потребностью общества в физическом и духовном воспроизводстве населения»<sup>1</sup>. Но не только структура общества и характер родственных связей и отношений как таковые, но и, по словам С. М. Толстой, «их культурное осмысление, их ритуальное оформление, их содержание и оценка, их место в традиционной картине мира»<sup>2</sup> являются индивидуальными для каждой общественной формации. Таким образом, границы семейного круга, семейная иерархия, семейные роли являются исторически обусловленными детерминированными и изменяются не только в зависимости от установок общества (например, официальной установки на тип брачных отношений или неофициальной установки на «детность» семьи), но и под влиянием культурно-психологических воззрений собственно личности (например, воззрений на включение в семью родственников дальней степени или на определение родственных отношений между сводными детьми).

Границы родства в его полном понимании (биологического, социально-юридического, духовного, ритуального и психологического)<sup>3</sup> всегда достаточно полно отражаются в языке. В первую очередь это касается появления группы стабильных лексем, четко и однозначно называющих отношения родства, — терминов родства. Однако использование этих слов в прямой номинации родства не всегда может дать представление о специфической характеристике феномена родства в определенную культурно-историческую эпоху.

Культурно-ассоциативный потенциал этих слов реализуется контекстуально. Если принять во внимание, что язык существует в совокупности всех речевых воплощений в реальной практике коммуникации, или шире — во всех дискурсивных практиках, то следует отдельно заметить, что максимально полный анализ отражения культурно-исторической специфики возможен только при привлечении текстов институционального и неинституционального дискурса.

Говоря об исторических исследованиях, нужно иметь в виду, что сохранность текстов «официального», отредактированного характера, безусловно, гораздо лучше, чем текстов бытовых. Например, относительно недавнее советское прошлое в языковом отношении уже сейчас чаще реконструируется, чем воспроизводится, при этом его нормированная, традиционная часть не вызывает сомнений, а часть вариативная, раздвигающая границы нормы или выходящая за них, ситуативно и личностно обусловленная, становится предметом дискуссий. Поэтому обращение к непосредственным свидетельствам — фиксациям живой речи — могло бы дать основания для аргументированных выводов. Так, в официальных текстах середины XX в., в том числе в словарях, отражающих установку советского общества на понимание религии как пережитка прошлого, понятия *крёстный*, *крестник* относятся в основном к давно прошедшему, однако по опубликованным позднее воспоминаниям людей того времени крещение как церковное таинство проводилось, но скрывалось, и в некоторых семьях слова *крёстный*, *крестник*, *лёля*, *кока*, *кум* и подобные использовались активно, в качестве свидетельств или стимулов для воспоминаний часто используется обращение к личной или семейной переписке.

Таким образом, личные письма, как и дневники, записки, личные заметки, могут послужить не только для собственно исторического исследования, но и для языкового анализа, способного выявить лингвокультурные особенности таких текстов, «услышать» голос эпохи, представить людей того поколения. Однако важно обратить внимание именно на индивидуальный язык писем или дневника в рамках жанрового канона, который, с одной стороны, «оживит» автора, поможет представить его образ как человека своего времени и, с другой стороны, даст возможность увидеть реальную хромотипированную практику употребления тех или иных языковых единиц.

Юбилейный 75-й год Победы в Великой Отечественной войне активизировал интерес к письменным источникам того периода. В проекте «“Пылающий адрес войны”»: устно-поэтическое и эпистолярное наследие Великой Отечественной войны как культурно-аксиологический феномен поликультурного региона (фольклорно-этнографическая экспедиция по Омской области) при поддержке Министерства науки и высшего образования Российской Федерации», реализованном в Омском государственном педагогическом университете, в ходе экспедиции 2020 г. по 9 районам Омской области был составлен сводный реестр (конечно, далеко не полный) военных писем, хра-

нящихся в музеях, в том числе школьных, архивах, библиотечных отделах, семьях, сделаны их фотокопии. К письмам из семейных архивов получены комментарии хранителей, оказавшиеся весьма полезными для последующего анализа. Адресатом или адресантом писем являлся солдат/офицер Советской армии в годы войны. Часть писем уже обработана и издана сотрудниками музеев и библиотек<sup>4</sup>. Новый материал помещен в фольклорно-диалектологический архив ОмГПУ для дальнейшей обработки. Именно эти письма послужили материалом для некоторых выводов относительно употребления терминов родства в русском семейно-бытовом дискурсе середины XX в.

Все отмеченные ниже особенности характеризуют русскую семью из малого населенного пункта (села, деревни, небольшого города) Сибири. Многие из солдат имели только общее начальное или среднее образование, в мирное время у них не было привычки писать письма. Испытывая огромную потребность в связи с родными людьми, они реализовывали ее в той форме, которая казалась им наиболее соответствующей традиционным канонам письма. Канонически личное письмо начинается с приветствия и перечисления тех, кому оно адресовано непосредственно, а заканчивается перечислением тех, кому следует предать привет. В этот круг обычно включаются родственники, ближние и дальние, иногда соседи и друзья. Как их именуют, называют ли родственный статус, в каком порядке перечисляют — все это может служить основанием для выводов о составе семьи и иерархии в ней. Поэтому в первую очередь интересен коммуникативный уровень смыслового пространства письма (послания, наказы, советы домашним, запрос новостей и т. п.)<sup>5</sup>.

Рассмотрим употребление терминов родства в разных компонентах писем: «Обращение», «Подпись», «Приветы», «Внутритекстовые обращения», «Упоминания». Безусловно, стиль каждого автора, в том числе употребление терминов родства, часто имеет уникальные приметы и зависит от многих параметров (образование, склонность к творчеству, состав реальной семьи и даже наличие времени и т. д.), поэтому, говоря об общих, типичных характеристиках номинаций родства в письмах, мы имеем в виду повторяющиеся у разных авторов элементы и приемы. В примерах сохранена орфография, пунктуация и грамматика писем.

Обращения часто включают целый перечень адресатов, обычно родственников в иерархическом порядке, от старшего к младшему по степени родства: *«Здравствуйте, дорогие родители Папаша, Мамаша, сестрёнкам Гути, Вали и Оли...»*, *«Добрый день или вечер! Жена Лёля и маленький сыночек Сергей Максимович и тёща Евдокия Степановна»*, *«Дорогие родители мама и папа, сёстры Агач и Маруся, крестник Миша, Валя [племянник], сноха Елизавета»*, *«Здравствуй, Клавдя [дочь]! Шлю привет папаше Александру Яковлевичу, куме Анне Александровне, шурину Илье Александровичу!»*. Мужчина обычно называется раньше женщины: *«Привет дорогому зятю Пете и сестре Лене от брата Мити»*, *«родному брату Лёне Макаровичу и родным сёстрам Лизе и Моте»*.

Иногда письмо адресовано частям семьи, которые живут отдельно (например, родителям и жене с детьми), тогда первыми названы те, на чей адрес придет письмо: «Здравствуйте дорогие родители Папаша и Мамаша, дорогие сёстры Агания и Маня и жена Лиза, и дорогие сыночки Миша и Валя» и «Здравствуйте, многоуважаемая жена Елизавета Самойловна, с приветом к вам муж, ещё привет дорогим деткам Мише и Вале от папки, ещё привет дорогим родителям Папе и Маме и дорогим сёстрам Агане и Мане...», «Машенька, Ляличка и мама! ...Пишу всем вместе», однако во всех письмах чаще обращаются ко всем членам семьи, а не делят перечень на «Обращения» (фактический адресат) и «Приветы» (опосредованный адресат), т. е. семья родительская и брачная понимаются как целое, что подтверждается наказом «живите вместе и воспитывайте моих детей». Вообще просьбы о воспитании детей обращены к разным родственникам, что характеризует семью того времени как расширенную. Отмечен и особый жанр — письмо детям, в котором встречаются слова любви, наказания и советы.

Все обращения повторяются в письме многократно, иногда в каждом предложении. Все номинации родства обычно предваряют имя: «жена Лёля», «сестра Агания», «брат Фёдор», «ваш сын Авдей», «дочурка Галя», и не опускаются даже при повторном внутритекстовом обращении или упоминании: «Сестрёнка Валя, пропиши всё подробно...» (в начале письма есть к ней такое же отдельное обращение). Без предваряющего термина употребляются внутритекстово как обращение имя жены и имена детей, но есть и обращения «жена», «сын». При прощании опять используется конструкция «номинация по родству + имя». Даже подпись в письме от отца детям сопровождается именем: «Твой папа Шура», «Ваш отец Александр».

Без имен встречаются только обращение «родители», «Папаша и Мамаша», «Папа и Мама», что можно охарактеризовать как известное явление сближения терминов родства *мама* и *папа* с именами собственными. Слова *Папаша* и *Мамаша* употребляются именно как имена собственные: в письмах нескольких адресантов употребляются с прописной буквы в связке с номинацией *родители*: «родители Папаша и Мамаша», они имеют оттенок уважительного и ласкового обращения. В письмах одного и того же адресанта встречаются в одинаковых позициях *Папаша*, *Мамаша* и *Папа*, *Мама*, что указывает на их синонимичность. Той же природы и обращение «дорогие родители мои мама и тётка».

Ярко проявляется релятивность и соотносительность терминов родства: обязательно упоминается парный термин «привет жене от мужа», «дорогие родители... известный вам сын Александр», «Тётя Нюра! ...Ваш племянник». В подписи перечисляются все возможные номинации адресанта относительно перечисленных адресатов: «ваш сын и брат, и муж, и папка».

Встречаются термины *крёстный* и *крестник*, причем они выбраны из альтернативы *дядя / племянник*: «дорогой крестник Миша... с приветом крестный Павел [крестным является родной дядя]», что говорит о важности церковного родства.



Важны и историко-стилистические замечания о некоторых терминах: сибирского диалектного *нянька* в значении «старшая сестра, тетя»: «*Слушай-тесь деда и бабу, нянек Аганю и Марусю* [это тети детей]»; ласкат. *тятенька* (упоминание умершего родителя); в значении «невестка» употребляется только номинация *сноха*, слово *тётка* в соответствии с историческим употреблением нейтральное.

Подобные наблюдения над функционированием номинаций родства в личной переписке могут помочь не только в определении коммуникативного статуса того или иного термина, его исторического развития, но и способствовать общей реконструкции семейно-бытового дискурса прошлого, подтвердить, расширить и уточнить этнографические и социокультурные данные.

### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Харчев А. Г. Брак и семья в СССР. М.: Мысль, 1979. 367 с. С. 9.

<sup>2</sup> Толстая С. М. Категория родства в этнолингвистической перспективе // Категория родства в языке и культуре. М.: Индрик, 2009. 312 с. С. 7.

<sup>3</sup> Николенко О. Ю. Биологические, социальные, психологические факторы формирования категории родства в сознании и языке // Филологический ежегодник / под ред. Л. О. Бутаковой. Омск: Вариант, 2012. Вып. 11–12. 156 с. С. 76–81.

<sup>4</sup> Чтобы помнили...: Великая Отечественная война в письмах солдат / сост. И. Н. Сумина. Омск: Амфора, 2015. 126 с.

<sup>5</sup> Маркова О. И. Письма с фронта как документ военной эпохи // Интеракция. Интервью. Интерпретация. 2016. Т. 8, № 12. С. 54–67.

**Nikolenko, O. Yu.**

*Omsk State Pedagogical University*

### PERSONAL LETTERS OF THE WAR YEARS IN THE ASPECT OF RECONSTRUCTION OF THE ORDINARY FAMILY DISCOURSE OF THE MID-TWENTIETH CENTURY

The article considers the possibility of reconstructing a fragment of the ordinary family discourse of the past as a result of the analysis of the principles and features of the use of kinship terms in personal letters. Based on the analysis of letters from the period of the Great Patriotic War, some observations about the structure and hierarchy of the family of that time are offered.

*Keywords:* kinship terms, family, ordinary family discourse, military letters.

**Новгородова Елена Валерьевна**

*Кемеровский государственный университет*

novgorodova.ev@mail.ru

**Углова Дарья Вячеславовна**

*Кемеровский государственный университет*

fine.yglova@yandex.ru

## **ОБЫДЕННАЯ ПОЛИТИЧЕСКАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК РЕПРЕЗЕНТАНТ СОЦИАЛЬНОЙ НАПРЯЖЕННОСТИ**

В статье представлен лингвистический анализ обыденной политической коммуникации. Объектом исследования выступает категория социальной напряженности, зафиксированная и отраженная в интернет-комментариях. Исследование подобного вида коммуникации обуславливает выделение смысловых доминант обыденного языкового сознания, репрезентирующих проблемные и конфликтные зоны конкретного региона.

*Ключевые слова:* обыденная политическая коммуникация, лингвоконфликтология, социальная напряженность, социальные сети.

Настоящее исследование посвящено лингвистическому изучению факторов социальной напряженности в одном из регионов Российской Федерации (Кузбассе). Актуальность работы обусловлена ориентированностью современной лингвистики на междисциплинарные исследования, находящиеся на пересечении языка и социологии, языка и права, языка и политологии. Выделение в качестве источника лингвистического мониторинга интернет-коммуникации мотивировано ее значимостью в формировании общественного сознания и отражении реальной политической и социальной ситуации. В настоящее время интернет-комментарии являются открытым каналом непрямого диалога общества с властью.

Социальная напряженность представляет собой многоаспектное явление, которое формируется в результате как языковых, так и социальных, психологических, политических причин. «В научной литературе социальная напряженность описывается в разных аспектах и нередко обозначается в различных терминах: противоречие, конфликт интересов, неудовлетворенность потребностей, противостояние, столкновение общественных групп и т. д. Независимо от теоретических установок, феномен “социальная напряженность” преимущественно соотносится с понятием “конфликт”. При этом для

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ, проект №19-012-00202

одних исследователей социальная напряженность совпадает с конфликтом, для других она предшествует конфликту, для третьих — социальная напряженность включает в себя социальный конфликт как ее отдельную сторону»<sup>1</sup>.

Материалом настоящего исследования выступают интернет-комментарии, репрезентирующие характер социальной напряженности отдельного региона. Как уже неоднократно было отмечено представителями разных сфер знаний, интернет-комментарии являются индикатором общественного настроения массового адресата. Лингвистический анализ интернет-высказываний и дискуссий жителей региона обуславливает моделирование реальной социальной картины Кемеровской области, вычленение ядерных и потенциальных конфликтных ситуаций, определение идеологического настроения региона.

Анализ современной научной литературы позволяет констатировать практически полное отсутствие лингвистической методологии социальной напряженности. Выделенный аспект предполагает актуализацию собственно языковых признаков при реализации конфликтов. В настоящем исследовании методика описания направлена на выделение смысловых доминант обыденного языкового сознания, связанных с интерпретацией социальной жизни. Выявление ключевых слов и сочетаний, организующих ядерную зону семантического конфликтного поля, является одним из базовых компонентов при моделировании и диагностике разного характера напряженности (политической, этнической, социальной и т. д.) в интернет-коммуникации.

Смысловые зоны вербализируются определенным набором языковых и речевых средств, способствующих в дальнейшем интерпретации семиотических признаков социальной напряженности путем выделения частотных семантических зон (конфликтных вербализуемых тем, негативно коннотированных лексических единиц и т. д.), типов речевых актов (возмущения, презрения, призыва, осуждения и т. д.), перехода к социальным действиям как продолжению дискурса (выход речевых действий из виртуальной в реальную жизнь)<sup>2</sup>.

Конкретным материалом настоящего исследования являются интернет-комментарии к публикациям, размещенным на странице *sergey\_tsivilev* в социальной сети «Instagram» [[https://www.instagram.com/sergey\\_tsivilev/?igshid=awco7anxwvll](https://www.instagram.com/sergey_tsivilev/?igshid=awco7anxwvll)]. Анализ ключевых слов и сочетаний, семантически связанных с понятием «социальная напряженность», позволил выделить ключевые смысловые доминанты, отражающие социальную картину региона (*авторская стилистика сохранена*):

### **1. Отток населения:**

- риторические вопросы и ирония: *«Я так понимаю в Кузбассе одни шахтеры химики и сталевары живут!? А остальным что покинуть Кузбассе!?!»;*
- антитеза *«Бежать надо отсюда, я, конечно, люблю Кузбасс, но чиновники сделали все для того, чтобы бежать, а не радоваться жизни»;*

- сравнение: «Спасибо вам за ваши разработки! Главное, чтобы такие талантливые ученые получали от государства поддержку и достойную оплату труда! Ведь за границей за такими талантами в очередь становятся и платят высокие зарплаты!»;

- гипербола: «Люди бегут из Кузбасса. Скоро уголь добывать некому будет».

## **2. Экологическая ситуация:**

- ирония: «Ну наконец-то!!! Радость пришла, откуда не ждали)) Наконец-то Москва на нашем угле заработает в разы больше.. а мы будем Задыхаться от угольной пыли!!!!. и жить в разрушенной экологии и уничтоженных шахтами землях.. Бежать надо отсюда и побыстрее..»;

- антитеза: «Ну почему, начальство будет жить лучше, а рядовым дышать угольной пылью и умирать от рака»;

- риторические вопросы и восклицания: «Черное небо, почему предприятия сбрасывают рано утром дрянь в воздух! Люди задыхаются от смога, по пути на работу! Какое развитие? Элементарно в тихаря травят и всем плевать!»;

- гипербола: «Все жители Кузбасса просят: сделайте так, чтобы было чем дышать!»;

- устойчивые выражения: «Дым отечества нам сладок, а дырка от блика, всем в нагрузку»;

- эпитеты: «Тогда программу вводите по рекультивации! Чтобы все отработанные разрезы были закопаны, никаких отвалов и чтобы снова лесом все засадили. Уничтожили плодороднейший край! Варварским открытым способом добычи угля уничтожают плодородные леса и поля. Зверье бедное на разрезах живет и от голода дохнет, а мы от пыли задыхаемся. Давайте лучше сельское хозяйство на наших полях бескрайних развивать».

## **3. Коррупция и бездействие власти:**

- ирония: «Зарплаты “выросли”, бензин “не” дорожает, медицина “лучше” стала, предателей “поддерживают” со всех сторон, цены на ЖКХ стабильны и экономически обоснованны. “Счастье” жить в Кузбассе((»;

- негативно-оценочная лексика: «Нехило бабла осядет в карманах, а регион как был в жопе, так в ней и останется»;

- риторические вопросы: «Цивилев ты когда уgomанишься? памятники парки театры музеи едь в Питер здесь людям жрать нечего а ты миллионы на право и налево раскидываеши»;

- метафора: «Я в шоке, конечно, это самый выгодный и прибыльный вид коррупции, половина средств из этой суммы осядет в карманах, спасибо Царю и его свите»;

- метонимия: «Вот и наградите его медалью “300 лет Кузбассу” с соответствующей денежной премией, а то опять не на те груди их навешают, все по чиновникам уйдет»;

- устойчивые выражения: «К сожалению, пока не пнешь чиновников на местах, спустя рукава будут работать и будут дети падать в колодцы(((»,

«Меры только с ускорением от волшебного пенделя и работают)»), «Эти миллионы просто осядут в карманах»;

- антитеза: «Меньше бы воровали, может что-то и развивалось... А так, как всегда, полные чьи-то карманы и отчеты на бумаге)»;

- олицетворение: «Жалко видеть, как город умирает, как молодежь уезжает, как городские работы все делаются “лишь бы отчитаться”, а за качеством никто не следит».

#### **4. Уровень заработной платы:**

- риторические вопросы и восклицания: «В Лесной поляне 2 сада открыли, но детей так и не приняли. Некому работать в этих садах. Может быть, пересмотрите оклады работников образования? Нужно ведь как-то поднимать престиж профессии педагога! Скоро и школы пустые стоять будут!»;

- парцелляция: «Нам денег. Хватает только на. Еду»;

- ирония: «Чего ноете? Средняя зарплата по Кузбассу 55 тысяч. Вы где циферки такие увидели в 10–15 тысяч?) Напраслину наговариваете..»;

- сравнение: «И еще о зарплатах. В Москве курьер зарабатывает не менее 50 тысяч, а у нас шахтер в два раза меньше. Стыд и срам»;

- олицетворение: «Лучше бы просто остановили рост цен на продукты, лекарства, топливо, жсх итд Хотя-бы на год ведь зарплаты же не растут я уже забыл когда зарплату повышали»;

- негативно-оценочная лексика: «Лучше бы ЗП подняли, квтток получаем аж смешно) 6 тонн угля стоит 12 тыс.руб и привозка 6 тыс.рублей. где их взять??? Если ЗП 13 тысяч.!!!! Кузбасс как был в ж... так и останется...»;

- устойчивые выражения: «Опустили ниже плинтуса профессию Шахтер»;

- риторические вопросы и восклицания: «Куда смотреть в будущее??? Как будем кушать хлеб с водой!!!!!! Проблема с зарплатой в Кузбассе решите!!!!!!!!!!!! Сколько можно??».

#### **5. Проблема безработицы:**

- риторические вопросы и восклицания: «Где вы раньше были интересно спросить??? Заводы постройте, работу людям дайте, зарплату поднимите!!!!», «Смешно до слез. Какая программа? Раздача денег. А где развитие? Где новые рабочие места? Зачем новые автобусы? Куда и на что на них ездить»;

- оксюморон: «То, что ковало победу для фронта, вырезали на металлолом! Зчем вообще сейчас про это говорить? Градообразующее предприятие, с такой славой уробили! Лучшие комбинат назад благоустроили! Сколько бы рабочих мест появилось!»;

- гипербола: «То что все это делают я очень рада, но то что они строят квартиры и продают это моразм и работы нету это вообще отдельная тема, ВСЕ ОЧЕНЬ ПЕЧАЛЬНО(((».

Выделенные смысловые доминанты способствуют определению тематических блоков, организующих категорию «социальная напряженность». Обозначенные в настоящем исследовании острые социальные темы позволяют

отразить типовые ситуации (проблема экологии, заработной платы, трудоустройства и т. п.) и отношение населения к ним, что способствует лингвистическому выявлению потенциального конфликта. Обыденная политическая коммуникация репрезентирует факторы, отражающие понятие «социальная напряженность», с помощью различных языковых средств. Как представляется, разработка системных лингвистических методов выявления социального конфликта способствует выработке профилактических мер, направленных на предупреждение и снижение напряженности в регионе.

## **ПРИМЕЧАНИЯ**

<sup>1</sup> Кишина Е. В., Белявская Л. А. Лингво-правовой аспект изучения региональных социальных конфликтов // Язык. Право. Общество. Сборник статей VI Международной научно-практической конференции / под редакцией О. В. Барабаш, Н. А. Павловой, А. В. Александровой, 2020. С. 228.

<sup>2</sup> Кирилина А. В., Терентий Л. М. Опыт лингвистической диагностики межнациональной напряженности в интернет-дискурсе // Вопросы психолингвистики. 2016. № 1 (27). С. 130–139.

**Novgorodova, E.V.**

*Kemerovo State University*

**Uglova, D.V.**

*Kemerovo State University*

## **EVERYDAY POLITICAL COMMUNICATION AS A REPRESENTATIVE OF SOCIAL TENSION**

The article presents a linguistic analysis of everyday political communication. The object of the study is the category of social tension, recorded and reflected in Internet comments. The study of this type of communication determines the identification of semantic dominants of everyday language consciousness, representing the problem and conflict zones of a particular region.

*Keywords:* everyday political communication, linguoconflictology, social tension, social networks.

## О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ НЕОСИНОНИМИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена изучению синонимии русского языка, возникшей за последние 40 лет в результате заимствования иноязычных единиц. На основании анализа 1100 микропарадигм автор обозначает некоторые особенности синонимической картины рубежа веков: развитую лексическую эквивалентность, неравномерное тематическое распределение синонимов (фокус на сферах, связанных с компьютерными технологиями и техникой, физической культурой, трудовой деятельностью и т. д.), доминирование отношений нулевой смысловой оппозиции и некоторые др.

*Ключевые слова:* лексикология, активные процессы в языке, синонимия, заимствования, англицизмы.

Известно, что наиболее активным и масштабным процессом в лексике и семантике русского языка рубежа XX–XXI вв. является заимствование англицизмов (см. работы Л. П. Крысина, В. Г. Костомарова, Э. Ф. Володарской, М. А. Кронгауза, И. А. Стернина, Е. В. Мариновой и др.). Вливание в относительно устойчивую языковую систему большого числа новых лексических компонентов привело не только к ее количественному обогащению, но и к качественной перестройке на разных участках.

Высокую трансформационную активность в условиях чужеродных «инъекций» получает синонимия. Это обусловлено двумя обстоятельствами. Во-первых, близкие по значению слова позволяют носителям языка осмыслить неологизмы — вывести их из зоны агнонии в светлую зону понимания. Неслучайно, попав на русскую почву, заимствования первое время бытуют в окружении синонимов и объяснительных оборотов (*Буллинг, то есть школьная травля, — явление скрытое, тайное*<sup>1</sup>). Во-вторых, синонимы и аналоги становятся прототипами для разностороннего освоения иноязычных слов: морфологического (*биеннале ж. р. ← выставка*), сочетаемостного (*хайп вокруг кого-чего-л., поднять хайп ← шумиха, отчасти ажиотаж*), семантического (*зомби* ‘тот, кто слепо подчиняется чужой воле’ ← *робот, автомат, манекен, кукла, марионетка*) и др. Разумеется, такой процесс не может быть односторонним. Выступая в качестве адаптационной площадки для заимствованных слов, синонимия сама видоизменяется и перестраивается. По мнению В. Д. Черняк, сегодня можно говорить «о заметном обновлении “синонимического интерпретационного инструментария”»<sup>2</sup>.

Задача настоящей статьи — продемонстрировать ряд отличительных черт неосинонимии русского языка, возникшей в результате интенсивного

заимствования. Материалом исследования выступил массив синонимических рядов, включающих в свой состав хотя бы одно заимствование, вошедшее в русский язык с конца 80-х гг. XX в. по настоящее время (порядка 1100 парадигм). Изучаемые синонимические ряды конструировались с опорой на иноязычные единицы, извлеченные из современных лексикографических источников<sup>3</sup>. Маркером ненулевой синонимической ценности служило либо указание на синоним в специальной зоне словарной статьи, либо использование синонимического толкования. Значительная часть микропарадигм была построена на основе авторской интроспекции (например, *пикап* — *соблазнение, обольщение; лайфхак* — *хитрость, ухищрение; абьюзер* — *тиран, деспот; шейминг* — *осуждение, неодобрение, порицание, охаивание; донейшн* — *пожертвование*).

Анализ языкового материала позволил выявить следующие особенности синонимической картины рубежа XX–XXI вв.

1. Современное состояние языка отличается широко развитой лексической эквивалентностью, для которой характерны идентичность означаемых и очевидная соотносительность означающих. К коррелятам-эквивалентам относятся: 1) словообразовательные варианты и однокоренные синонимы (*скейтбордер, скейтер, скейтбордист*); 2) аббревиатуры и графические сокращения (*ай-ти / айти / ИТ, информационные технологии*); 3) конденсаты и усечения (*никнейм, ник*); 4) универбаты (*сим-карта, симка*); 5) аналит-конструкции и соответствующие им словосочетания (*маркетинг-директор, директор по маркетингу*).

Важную роль в организации гнезда эквивалентности играет класс аналитических прилагательных, существенно пополнившийся за последнее время (*интернет-, онлайн-, веб-, арт-, премиум-* и т. п.). Во-первых, словосочетания с аналит-прилагательными, как и любые устойчивые словосочетания, нередко подвергаются опущению одного из компонентов. Элиминированный компонент может находиться в препозиции (*беби-слинг, слинг*), постпозиции (*дьюти-фри-шоп, дьюти-фри*), интерпозиции (*агрессив инлайн-скейтинг, агрессив-скейтинг*) и даже в двух позициях попеременно (*кока-кола, кока и кола*). Сохраненный компонент вбирает в себя семантику всего словосочетания и выступает его конденсированным эквивалентом, нередко маркированным разговорным стилем. Во-вторых, часть аналит-конструкций конкурирует с типичными для русского языка грамматически оформленными словосочетаниями: *акциз-налог* — *акцизный налог, штрих-код* — *штриховой код, маршрут-квитанция* — *маршрутная квитанция*, что создает дополнительный сегмент семантического тождества. Разумеется, лексические эквиваленты нельзя считать синонимами в собственном смысле слова, однако полевой подход к моделированию языковых категорий позволяет отнести их к периферийной области синонимии.

2. Синонимические объединения с новыми компонентами встречаются в различных идеографических группах, однако их распределение носит нерав-



номерный характер. Тематическая дистрибуция пополненных синонимических рядов приобретает значение в аспекте концептуализации картины мира. По известному замечанию С. Ульмана, «существует тенденция обозначать лица или явления, играющие важную роль в том или ином коллективе, большим числом синонимов»<sup>4</sup>. Иными словами, актуальные концепты выступают в качестве лексических аттракторов, формируя вокруг себя синонимические сгущения. К понятийным сферам, наполненным существенным количеством синонимических рядов, относятся следующие области: 1) компьютерные технологии, интернет-технологии, 2) физическая культура и спорт, 3) искусство, культура, 4) работа (включая названия профессий), 5) техника (в том числе компьютерная), 6) развлечение, отдых, 7) наименование лица. Коротко охарактеризуем содержательное наполнение каждой из обозначенных групп.

Группа «Компьютерные технологии, интернет-технологии» имеет не вполне четкую архитектуру. Среди наиболее рельефных объединений обращают на себя внимание подгруппы «Общие понятия» (*диджитал прил., цифровой, цифровой*) и «Компьютерные программы, интернет-сервисы и ресурсы» (*[веб-]браузер, [веб-]обозреватель*). Отдельную, стремящуюся к автономии категорию составляют единицы, описывающие различные явления интернет-коммуникации: жанры и речевые высказывания (*пруф, доказательство, подтверждение, свидетельство*), культурно-коммуникативные феномены (*кибербуллинг, кибермоббинг, кибертравля, интернет-травля, интернет-моббинг*), а также междометия, коммуникативы и оценочные лексемы (*го / гоу, давай, айда*).

Тематический таксон «Физическая культура и спорт» включает в себя разделы «Физическая культура» (*акваэробика, гидроаэробика, аквобилдинг, водная аэробика, аэробика на воде, аквафитнес, водный фитнес*) и «Виды спорта» (*ринк-бенди, бенди, хоккей с мячом, русский хоккей*), в котором особо может быть выделен подраздел «Экстремальные виды спорта» (*кейв-дайвинг, пещерный дайвинг, гидроспелеология*).

Самое многочисленное тематическое образование группы «Искусство, культура» — раздел «Музыка», который практически целиком состоит из названий новых музыкальных жанров и направлений (*микротаус, минимал-хаус, минимал-техно, минимал*). Впрочем, иноязычными синонимами обогатились также лексико-семантические поля других видов искусства — кино (*байопик / биофик, фильм-биография, биографический фильм*), живописи (*боди-арт, бодипейнтинг*), литературы (*сай[е]нс-фикшн, сай-фай, научная фантастика*) и танца (*би-боинг, брейк-данс, брейк, брейкинг, хип-хоп*).

Тематическая группа «Работа» включает в себя лексику из различных областей человеческой деятельности: экономики (*ресел / ресейл, реселлинг / ресейлинг, перепродажа, спекуляция*), культуры (*саунд-дизайн, звуковой дизайн*), менеджмента (*ассесмент-центр, центр оценки [персонала]*), сферы услуг (*клининг, уборка*) и т. п. Ядерным и самым обширным компонентом данной группы является раздел «Профессии», охватывающий множество новых названий

занятий, специальностей и должностей (*аниматор, мультипликатор*). Довольно объемной оказалась также подгруппа «Общие понятия», в которую вошли единицы, описывающие принципы и условия трудовой деятельности новой эпохи (*коллаборация, сотрудничество*).

Пятая из обозначенных групп — «Техника» — отличается высокой организацией и состоит из четырех блоков: «Компьютерная техника» (*роутер, маршрутизатор*), «Бытовая техника» (*микроволновая печь, микроволновка, СВЧ-печь*), «Транспортная техника» (*джетпак, реактивный ранец*) и «Звуковое оборудование» (*амплифа[й]ер, усилитель [звука]*). В составе сферы «Развлечения, отдых» можно выделить три основных раздела — «Активный отдых, аттракционы» (*банджи-джампинг, банджи, тарзанка*), «Игры» (*кикер, настольный футбол*) и «Мероприятия» (*на[р]ти, вечеринка, вечер, гулянка, посиделки, тусовка, пирушка*).

Последняя тематическая сфера представляет собой круг наименований человека по разным основаниям — его качествам (*фрик, чудака, чудик, чудила / чудило, оригинал, эксцентрик*), возрасту (*тинейджер, подросток*), мировоззрению (*бо[у]нхед, бон, наци-скин, фашист, нацист, националист, скинхед, скин, бритоголовый*), увлечениям (*фанат, фан / фэн, поклонник*) и виду деятельности (*спикер, выступающий, докладчик*).

3. С точки зрения состава синонимические ряды, обогащенные неологизмами иноязычного происхождения, могут быть разделены на четыре группы: 1) состоящие исключительно из новых заимствований (*визаж, макияж, мейк-ап, мейк*); 2) состоящие из новых заимствований и неологизмов (словообразовательных вариантов, калек, описательных выражений), возникших в языке-реципиенте как отклик на иноязычное вкрапление (*брейнсторм, брейнсторминг, мозговой штурм, мозговая атака*); 3) состоящие из новых заимствований и укорененных в языке единиц (*лук, аутфит, прикид, внешний вид, вид*); 4) наконец, состоящие из единиц трех упомянутых типов (*рекрутер, консультант / специалист / менеджер по подбору персонала, менеджер по персоналу, HR-менеджер, HR / эйчар, кадровик, инспектор / специалист по кадрам*).

Приблизительно четверть синонимических рядов содержит параллельные заимствования из одного и того же (*аватар, юзерник*) или разных языков (*прайс-лист* англ., *прайс, прейскурант* нем.). Часть из них представляет собой довольно многочисленные парадигмы имен, имеющих один и тот же денотат: *аквабайк, байк, акваскутер, скутер, гидроцикл, джетски / джет-ски, джет, водный мотоцикл*. Множественное заимствование дублетных номинаций создает в русском языке явление полионимии, которая оказывается бессодержательной ввиду неспособности носителей языка осознать разницу во внутренних формах единиц (*скайдайвинг* — ныряние в небеса, *фрифлай* — свободный полет). Это обстоятельство позволяет сделать предположение о временном характере подобных объединений.

4. В научной литературе нередко транслируется мысль о том, что усложнение семантических отношений, вызванное заимствованием новой лексики,

обычно идет по пути специализации, ср., например, слова Э. Ф. Володарской: «Чаще всего коренное слово или более раннее заимствование сохраняет более общее значение и оставляет более узкое новому заимствованию»<sup>5</sup>. Результаты проведенного нами анализа несколько противоречат этому утверждению: большинство синонимов выборки находятся в отношениях нулевой смысловой оппозиции, т. е., по сути, являются абсолютными синонимами (*слеш* — *косая черта*, *хэндмейд* прил. — *рукодельный*, *сейл* — *распродажа*). Отчасти это обусловлено тем, что в основу исследования положена широкая трактовка синонимии, в соответствии с которой в изучаемый материал были включены лексические эквиваленты (см. пункт 1). Однако подсчеты свидетельствуют о том, что доля лексической эквивалентности в организации абсолютной синонимии невелика; гораздо большее значение имеют параллельное заимствование, калькирование и возникновение устойчивых описательных выражений.

Количество синонимических рядов с привативной и эквиполентной оппозициями примерно одинаково с небольшим преимуществом у рядов первого типа. Интересным направлением специализации, на наш взгляд, можно считать профессионализацию — заимствование единиц, именующих явления профессиональной сферы на фоне укорененных единиц, называющих те же явления безотносительно к трудовой деятельности: *срок* — *дедлайн*, *кофевар* — *бариста*, *наставник* — *коуч*, *наблюдение* — *мониторинг*, *консультирование* — *консалтинг*, *навык* — *скилл* и др.

5. Кроме того, характерной чертой современной речи является ложная синонимия, сущность которой заключается в чрезмерном смысловом сближении (вплоть до неразличения) единиц-аналогов. В качестве примеров мнимых синонимов можно привести следующие пары лексем: *дезодорант* — *антиперспирант*, *паста* — *макароны*, *экокожа* — *кожзам*, *нубук* — *замша*, *вегетарианец* — *веган*, *демотиватор* — *мем*, *мурал* / *мураль* — *граффити*, *свитшот* — *толстовка*, *ковид* — *коронавирус* и др. Причины речевого смешения такого рода слов, очевидно, имеют антропоцентрическую природу и сводятся к активному употреблению неологизмов на фоне их недостаточной освоенности. Дальнейшее языковое внедрение новых лексических единиц, вероятнее всего, приведет к их четкому семантическому размежеванию в сознании среднестатистического носителя языка.

В заключение следует отметить, что развитие лексико-семантической системы в последние десятилетия шло в двух направлениях: наращивания лексической дублетности, вызвавшей конкурентное напряжение в некоторых точках идеосферы, и понятийной и вербальной детализации, обусловленной объективным усложнением действительности. Неосинонимика русского языка, таким образом, находится в русле двух тенденций — выработки новой литературной нормы и становления гиперо-гипонимических отношений. Внедрение иноязычных компонентов сопровождалось интенсивным генерированием калек и описательных аналогов с использованием искомого материала, что говорит об активной творческой работе носителей языка.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> «Сельская новь», 2003.11.11 // ruscorpota.ru.

<sup>2</sup> Черняк В. Д. Динамика синонимических рядов: равнение вниз // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2015. № 5 (27). С. 52.

<sup>3</sup> Габдреева Н. В., Гурчиани М. Т. Словарь композитов русского языка новейшего периода. М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. 280 с.; Комлев Н. Г. Словарь иностранных слов. М.: Эксмо, 2006. 669 с.; Крысин Л. П. 1000 новых иностранных слов. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2009. 320 с.; Крысин Л. П. Современный словарь иностранных слов. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2014. 416 с.; Словарь языка интернета.ru / под ред. М. А. Кронгауза. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2016. 288 с.; Толковый словарь русского языка конца XX века. Языковые изменения / под ред. Г. Н. Складерской. СПб.: Изд-во «Фолио-Пресс», 1998. 700 с.; Шагалова Е. Н. Словарь новейших иностранных слов. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2017. 576 с.

<sup>4</sup> Ульман С. Семантические универсалии // Новое в лингвистике. Вып. 5. М., 1970. С. 266.

<sup>5</sup> Володарская Э. Ф. Заимствование как отражение русско-английских контактов // Вопросы языкознания. 2002. № 4. С. 108.

**Olkhovskaya, A. I.**

*Pushkin State Russian Language Institute*

### ABOUT SOME FEATURES OF RUSSIAN NEW SYNONYMY

The article deals with the consideration of Russian language synonymy formed over the past 40 years as a result of borrowing foreign language words. Based on the analysis of 1100 micro-paradigms the author identifies some features of the modern synonymous picture: wide lexical equivalence, uneven thematic distribution (focus on areas related to computer technology, physical education, work, etc.), the dominance of zero semantic opposition in relations between synonyms and some others.

*Keywords:* lexicology, active processes in the language, synonymy, borrowed words, English loan words.

## КОНСТРУКЦИИ С АТРИБУТИВНЫМИ ПРЕПОЗИТИВНЫМИ ЭЛЕМЕНТАМИ

В статье рассматривается феномен аналитического прилагательного как элемент общей тенденции роста аналитизма в русском языке. Исследование выполнено на материале интернет-коммуникации.

*Ключевые слова:* аналитизм, неологизмы, аналитическое прилагательное, заимствование, параллельное заимствование, орфографическая вариативность.

Одним из проявлений тенденции к росту аналитизма в русском языке можно считать заимствование (как правило, из английского языка) словосочетаний «определяющее существительное + определяемое существительное»<sup>1</sup>. Эти словосочетания могут полностью транскрибироваться или транслитерироваться (*rock concert* → *рок музыка*, *online trading* → *онлайн-трейдинг*), так и подвергаться частичному или полному калькированию (*cache memory* → *кэш память*, *business tourism* → *бизнес туризм*). Поскольку для русского языка нехарактерно функционирование словосочетаний с именем существительным с атрибутивной функцией в препозиции, можно говорить о регулярности конверсии «существительное → аналитическое прилагательное»<sup>2</sup>. По мнению Е. И. Голановой, аналитические прилагательные «образовали стабильный и многочисленный класс слов, <...> стали частью языковой системы»<sup>3</sup>.

Для современной языковой ситуации характерны два взаимодополняющих обстоятельства, касающихся адаптации конструкций с аналитическими прилагательными. Во-первых, в качестве препозиционного элемента, позже трансформирующегося в аналитическое прилагательное, часто выступают аббревиатуры (*sms voting* → *СМС голосование*, *IP address* → *айпи-адрес*). Во-вторых, далеко не всегда этот элемент успеваает пройти традиционные стадии адаптации к русскому языку. Таким образом, нередко встречаются гибридные неологизмы, причем многие из них являются аббревиатурами (*Вчера <...> в Оконешиково официально была открыта **ВМХ-трасса** для юных гончиков<sup>4</sup>; ...релизы пишет, и **bt1-акции** организывает...<sup>5</sup>*). Позволим себе предположить, что последнее обстоятельство связано со сложностями в выборе пути освоения аббревиатур, поскольку оно происходит стихийно, силами переводчиков-любителей и узких специалистов, адаптирующих отраслевую терминологию без учета правил применения переводческих трансформаций, или, проще говоря, интуитивно. Заметим, что аббревиатуры не ограничены функцией препозиционного атрибутивного компонента и замечательно чувствуют себя в роли производящей основы (*PR* → *PRство*, *PR* → *PRщик*, *RTFM* → *RTFMный*, *AVI* → *AVIшник*), т. е. вполне

вписались в словообразовательную систему русского языка. Мы подробно рассматривали этот вопрос в работе, посвященной особенностям словообразовательной адаптации актуальных англоамериканизмов<sup>6</sup>.

Вопрос о грамматическом статусе аналитических прилагательных давно вызывает острые дискуссии. Одна из точек зрения состоит в том, что неизменяемый атрибут в пре- или постпозиции считается аналитическим (неизменяемым) прилагательным, независимо от написания — слитного, раздельного или через дефис. В этом случае, в соответствии с классическими критериями, предложенными М. В. Пановым<sup>7</sup>, пришлось бы, как отмечает А. А. Горбов, «признать самостоятельными словами все словообразовательные и словоизменительные <...>, а также показатели граммем словоизменительных грамматических категорий»<sup>8</sup>. Согласно противоположному мнению, раздельное написание позволяет относить атрибутивный элемент к категории неизменяемых существительных, а дефисное и тем более слитное — к аффиксоидам или полуаффиксам, что автоматически ставит морфологию в зависимость от графики, что кажется нам неприемлемым. Кроме того, безусловная вариативность орфографического оформления этих новообразований (раздельное, слитное, дефисное написание) в письменной речи пользователей Интернета (т. е. абсолютного большинства русскоязычного населения) не позволяет нам принять эту точку зрения.

В этом ключе большой интерес представляет исследование А. В. Бабанова, который рассматривает проблему аналитических прилагательных через призму номинационной парадигматики. Конструкции с аналитическими прилагательными, по его мнению, представляют собой двухкомпонентные производные мотивированного наименования: «в наименованиях комбинаторного типа составляющие их знаки образуют номинационную структуру, в которой один из знаков <...> назовем номинационной основой, а другой <...> — номинационным формантом. <...> Одним из признаков, по которому эти форманты могут быть охарактеризованы, является способ представления семантики — называние ономаσιологического признака или только его сигнализирование. Второй способ имеет место у деривационных аффиксов <...>, во всех остальных случаях мы имеем дело с называнием»<sup>9</sup>. На наш взгляд, автор весьма убедительно снимает проблему разграничения морфологического и дериватологического уровней атрибутивности.

В. Г. Костомаров в принципе не рассматривает неизменяемые атрибутивные препозитивные элементы как аналитические прилагательные. Они для него остаются по сути своей именами существительными. По его мнению, в русском языке возможны лишь два пути сочетания двух существительных, одно из которых выполняет атрибутивную функцию: определяющее существительное в родительном падеже в постпозиции и производное от определяющего существительного прилагательное (безусловно, изменяемое) в препозиции. Однако огромное количество заимствованных несклоняемых имен существительных, от которых сложно или невозможно образовать имя прилагательное (например, *шоу, бизнес*), заставляет носителей языка решать проблему творчески, за-

ниматься «инновационной деятельностью»<sup>10</sup> — ставить атрибут в препозицию, «снабдить *на всякий случай* (курсив наш. — О. О.) дефисом и представить, будто это импортное несклоняемое прилагательное <...> Такие конструкции <...> не похожи на сложные или составные слова, отчего их предпочтительно называть **биноминами**»<sup>11</sup>. Здесь мы вновь вынуждены упомянуть об орфографической вариативности, если речь идет об «инновациях» в письменной речи, об узусе. Однако существует еще один аспект, и он касается уже фактов языка, а именно — кодификации. Все рассмотренные нами словари, реализующие нормативный подход, в частности РОС<sup>12</sup>, однозначно предлагают для большинства подобных конструкций дефисное написание. С одной стороны, данное обстоятельство подтверждает правоту позиции В. Г. Костомарова. С другой — ставит под сомнение ключевой ее постулат, а именно — инновационный характер данного явления. Напротив, обилие лексикографического материала такого типа говорит, скорее, о его традиционности.

Тенденцию к развитию аналитизма вообще и пополнению класса аналитических прилагательных в частности принято считать результатом воздействия английского языка, однако и Е. В. Маринова, и А. В. Бабанов напоминают о существовании схожих исконно русских моделей, представляющих собой сложно-составные наименования с неизменяемым начальным компонентом (*бой-баба, чудо-дети, жар-птица* и т. п.)<sup>13</sup>. При этом Е. В. Маринова отмечает, что в исконных сочетаниях атрибут содержит качественную характеристику объекта, в отличие от заимствованных аналитических прилагательных, для которых характерно значение относительного признака (ср. *интернет-коммуникация, веб-сервер, блог-платформа* и др.)<sup>14</sup>.

Названное обстоятельство, как нам кажется, подчеркивает удивительную способность русского языка приспосабливать для собственных нужд «пригнанные» языковые тенденции. Конструкции с заимствованными аналитическими прилагательными, таким образом, заполняют нишу относительного признака, выраженного неизменяемым атрибутом, которую исконные средства русского языка оставили незанятой.

Известно, что одним из самых распространенных в английском языке способов словообразования является конверсия. Так, *link* — это и глагол, и имя существительное, и относительное прилагательное. Мы видим, как в принимающем языке рождается готовая словообразовательная цепочка, например:

*link* → *линк* (сущ.) → *линк* (ср. *линк-менеджер*) → *линковый* (ср. *линковый порт*);  
или парадигма:

*френд* → *френд* (ср. *френд-лента*) → *френдовый* (ср. *френдовый коллаж*) → *френдить*.

Перед нами примеры так называемого параллельного заимствования, в результате которого «словообразовательная система принимающего языка получает пары, ряды, пучки слов, выстраивающих парадигматические отношения друг с другом в соответствии с закономерностями этой системы»<sup>15</sup>. Как

видно, английскому относительному прилагательному в русском языке соответствуют сразу аналитическое прилагательное и изменяемое относительное прилагательное, часто имеющее характерную стилистической окраской<sup>16</sup>:

*Google* → *Гугл* → *гугл (карта)* → *гугловый (код)*, ср.:

*Суть всех фильтров Гугла (да и, по сути, всех поисковых систем) сводится к одному...<sup>17</sup>*

*Добавить гугл карты на WordPress сайт можно несколькими способами...<sup>18</sup>*

*Устройство заточено на гугловый код и гугловый Android<sup>19</sup> [ChromeCast, URL].*

Несмотря на то, что пока можно говорить только о фактах речи — национальный корпус русского языка фиксирует высокую степень вариативности в оформлении подобных прилагательных, например: *интернетовый, интернетовский, интернетный* и т. п.<sup>20</sup> — обостренное языковое чутье стимулирует участников интернет-коммуникации встраивать аналитические атрибуты в парадигму изменяемого имени прилагательного. Здесь кажется уместным вспомнить о наблюдении, сделанном в уже упоминавшемся нами исследовании А. В. Бабанова: в польском языке, несмотря на неоспоримое влияние английского языка, не возникло модели «аналитическое прилагательное + существительное», вместо него исключительно активна модель с изменяемым именем прилагательным в постпозиции, например: *sklep internetowy*. Автор видит причину такого расхождения в раннем периоде развития двух языков, но не в таком древнем, как праславянская общность, а именно в аналитическом германском влиянии на русский язык начиная с XVIII в. (и, по все видимости, более раннем тюркском влиянии), а также в воздействии латинского языка — с характерным для него положением изменяемого атрибута в постпозиции по отношению к существительному — на польский язык в XIV–XVIII вв.<sup>21</sup> Мы же предлагаем обратить внимание на стремление пользователей интернет-коммуникации вернуться к конструкции с изменяемым прилагательным. Остается под вопросом, закрепятся ли в русском языке подобные новообразования, и если да, то какой словообразовательной модели будет отдано предпочтение. Однако в самой этой настойчивости просматривается здоровый языковой и культурный инстинкт, а в параллельном сохранении аналитических конструкций — гибкость лексико-грамматической системы русского языка, готовность его носителей к вызовам современности. Иначе говоря, на данном этапе ярко проявляется диалектическое взаимодействие аналитической и синтетической тенденций в словообразовании интернет-коммуникации.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Бениньи В.* Аналитические прилагательные. Распространение иноязычной модели «определяющее существительное + определяемое существительное» // *Язык в движении: к 70-летию Л. П. Крысина / отв. ред. Е. А. Земская, М. Л. Каленчук.* М.: Языки славянской культуры, 2007. С. 68.



<sup>2</sup> *Маринова Е. В.* Вопрос об аналитических прилагательных в отечественной и зарубежной лингвистике. // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2010. № 4 (2). С. 629.

<sup>3</sup> Современный русский язык: Система — норма — узус / отв. ред. Л. П. Крысин. Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова РАН. М.: Языки славянских культур, 2010. С. 270.

<sup>4</sup> Шрейдер запустил новую ВМХ-трассу в Омской области, чтобы воплотить мечты юных гонщиков [Электронный ресурс] // Суперомск: [сайт]. URL: [http://superomsk.ru/news/39178-shreyder\\_zapustil\\_novuyu\\_bmx\\_trassu\\_v\\_omskoy\\_oblas/](http://superomsk.ru/news/39178-shreyder_zapustil_novuyu_bmx_trassu_v_omskoy_oblas/) (дата обращения: 14.05.2018).

<sup>5</sup> Я — PRщик... и это звучит гордо! [Электронный ресурс] // Упрямый блог: [сайт]. URL: <https://daria-shport.livejournal.com/101487.html> (дата обращения: 14.05.2018).

<sup>6</sup> *Осетрова О. И.* Словообразовательная адаптация актуальных англо-американизмов. // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2018. № 6. С. 449–453.

<sup>7</sup> *Панов М. В.* Об аналитических прилагательных // Фонетика. Фонология. Грамматика. К семидесятилетию А. А. Реформатского. М.: Наука, 1971. С. 240–254.

<sup>8</sup> *Горбов А. А.* Атрибутивные компоненты сочетаний типа бизнес-план: аналитические прилагательные? // Вестник СПбГУ. Сер. 9. 2015. Вып. 3. С. 38–39.

<sup>9</sup> *Бабанов А. В.* Вопрос об аналитических прилагательных в свете номинационной парадигматики славянских языков // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2011. № 6 (2). С. 41.

<sup>10</sup> *Костомаров В. Г.* Язык текущего момента: понятие правильности. СПб.: Златоуст, 2014. С. 171.

<sup>11</sup> Там же. С. 168.

<sup>12</sup> Русский орфографический словарь: около 200000 слов / под ред. В. В. Лопатина, О. Е. Ивановой. Изд. 4-е, испр. и доп. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2012. 896 с.

<sup>13</sup> Там же. С. 43; *Маринова Е. В.* Указ. соч. С. 629.

<sup>14</sup> Там же.

<sup>15</sup> *Маринова Е. В.* Иноязычные слова в русской речи конца XX — начала XXI в.: проблемы освоения и функционирования. М.: ЭЛПИС, 2008. С. 419.

<sup>16</sup> *Осетрова О. И.* Языковые преобразования: функционирование и процессы адаптации англо-американизмов (на материале лексики компьютерно-опосредованной коммуникации). Ульяновск: УлГУ, 2014. С. 100.

<sup>17</sup> Фильтры и алгоритмы Гугла [Электронный ресурс] // 100 процентов: [сайт]. URL: [http://100prozentov.at.ua/publ/razvivajushhie/nauchnye/filtry\\_i\\_algoritmy\\_gugla/4-1-0-15](http://100prozentov.at.ua/publ/razvivajushhie/nauchnye/filtry_i_algoritmy_gugla/4-1-0-15) (дата обращения: 02.05.2016).

<sup>18</sup> Как вставить Google карты (Google maps) на сайт [Электронный ресурс] // SEO блог Юрия Белоуса: [сайт]. URL: <http://needsite.net/google-maps-wordpress-dobavit/> (дата обращения: 02.05.2016).

<sup>19</sup> ChromeCast [Электронный ресурс] // Блог программиста Ерёмина Вячеслава Викторовича: [сайт]. URL: <http://www.vb-net.ru/2014/ChromeCast.htm>.

<sup>20</sup> *Герасимова М. Н.* Некоторые особенности аналитических прилагательных в современном русском языке (на материале национального корпуса русского языка) // Череповецкие научные чтения — 2014: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Череповец: ЧГУ, 2015. Часть 1. С. 41.

<sup>21</sup> *Бабанов А. В.* Указ. соч. С. 41–43.

**Osetrova, O. I.**

*Ulyanovsk State University*

## **ATTRIBUTIVE PREPOSITIONAL CONSTRUCTIONS**

The analytic adjective phenomenon as an element of common analytic tendency in the Russian language is studied. Language material of CMC is used in the research.

*Key words:* analytic tendency, neologism, analytic adjective, borrowing, parallel borrowing, spelling variability.

## РОЛЬ КОРПУСНОГО АНАЛИЗА В ИЗУЧЕНИИ ОЦЕНОЧНОГО КОМПОНЕНТА ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ СЛОВА

В статье представлены возможности корпусного анализа для изучения оценочного компонента лексического значения слова *'критический'*. Выбор исследуемой лексической единицы обусловлен тем, что в лексикографическом описании она представлена как отрицательно оценочная. Изучение коллокаций и контекстуальный анализ данных Национального корпуса русского языка (НКРЯ) позволяют дополнить лексикографическое описание изучаемой лексической единицы и описать полную структуру оценочного компонента ее лексического значения.

*Ключевые слова:* оценочный компонент, корпусный анализ, коллокация, критический, лексикография.

Существование человека неотъемлемо связано с анализом и оценкой окружающей действительности. Оценочные суждения формируют его картину мира и находят выражение в языке. Н. Н. Болдырев отмечает, что в абсолютном смысле вещи не делятся на плохие и хорошие, они выделяются как таковые только в сознании человека, с точки зрения человека и только с помощью и на основе языка<sup>1</sup>.

Вербализованная в языке категория оценки определяется как «совокупность разноуровневых языковых единиц, объединенных оценочной семантикой и выражающих положительное или отрицательное отношение автора к содержанию речи»<sup>2</sup>. Категория оценки может быть выражена на всех языковых уровнях, но основным является лексический уровень. Однако способность выражать оценку у лексических единиц различна. Наличие оценочного компонента значения чаще отмечается у качественных прилагательных, слов категории состояния и существительных.

С. А. Прищепчук отмечает, что, на первый взгляд, признак «хорошо» или «плохо» присутствует в составе каждого оценочного слова как его семантический компонент. Но у многих слов, включающих оценку, знак не детерминирован, не выражен эксплицитно. Знак «+» или «-» часто нельзя приписать не только отдельным словам, но и словосочетаниям, если они находятся вне контекста<sup>3</sup>. Контекст представляется важной составляющей механизма формирования оценки.

Изучение сочетаемости лексических единиц и их контекстного употребления для определения выражаемой оценки возможно провести, используя корпусные исследования. *Корпус* определяется как информационно-справочная система, основанная на собрании текстов на некотором языке

в электронной форме. Репрезентативный корпус характеризуется сбалансированным составом текстов, т. е. пропорциональным содержанием по возможности всех типов письменных и устных текстов, представленных в определенном языке (художественных, публицистических, учебных, научных, разговорных, диалектных и т. п.)<sup>4</sup>.

В последние годы использование корпусов дает плодотворные результаты в лингвистических исследованиях, поскольку позволяет ученым получать данные на эмпирических, а не на интуитивных основаниях<sup>5</sup>. Мысль о том, что количественная оценка лингвистических данных и математические методы их обработки представляют интерес для лингвистов, высказывает также В. П. Захаров<sup>6</sup>.

Целью данной статьи является изучение возможностей корпусного анализа для определения оценочного компонента лексического значения слова 'критический'. Выбор исследуемой лексической единицы обусловлен тем, что в лексикографическом описании она представлена как отрицательно оценочная. Изучение коллокаций и контекстуальный анализ данных Национального корпуса русского языка (НКРЯ)<sup>7</sup> позволят дополнить лексикографическое описание изучаемой лексической единицы и определить частотность употребления ее как отрицательно оценочной, нейтрально оценочной и положительно оценочной.

Согласно этимологическим словарям, лексическая единица 'критический' произошла от существительного *критика* через франц. *critique* от лат. *critica*, греч. *κρίσις*: *κρίνω* «сужу, выношу приговор»<sup>8</sup>. Позднее 'критический' приобретает новые значения: содержащий в себе критику; обладающий способностью к критике; недоверчивый, скептический; находящийся в состоянии кризиса; очень трудный, тяжелый<sup>9</sup>.

Рассмотрим коллокации, которые образует лексическая единица 'критический' в Национальном корпусе русского языка, и определим по контекстам значения, которые вербализуются в этих коллокациях. Поиск по биграммам в корпусе показал 620 фрагментов, 1891 вхождение лексической единицы 'критический' при объеме всего корпуса: 70 505 546 фрагментов (июнь 2020). Ряд коллокаций обладает высокой частотностью вхождений, у некоторых коллокаций отмечается лишь единственное вхождение в корпус. Нами были отобраны коллокации с существительными для определения актуализируемых значений изучаемого прилагательного (общее количество — 162). Самые частотные коллокации изучаемой лексической единицы с существительными представлены в табл. 1.

В коллокации *критический момент* актуализируется значение 'трудный, тяжелый': *ESP предназначена для сохранения управляемости автомобиля в критический момент или для стабилизации движения при частичной потере управляемости [А. Булохов. Мой автомобиль — моя крепость // «Зеркало мира», 2012]; Мы переживаем критический момент, когда еще возможно воздействовать на ситуацию и относительно бескровно оздоровить ход социальных процессов*

[Б. Ахмедханов, М. Даниялов. *Пока земля нас еще носит* // «Однако», 2009]. Данное значение актуализируется также при сочетании лексической единицы *критический* с существительными: *период, час, день, путь, случай, процесс, характер, миг, этап, год, возраст* и др.

**Таблица 1.** Коллокации лексической единицы ‘*критический*’

№	Вхождения	Документы	Фрагмент
1	301	255	критический момент
2	60	58	критический анализ
3	35	32	критический разбор
4	33	33	критический взгляд
5	33	32	критический период
6	23	17	критический реализм
7	17	14	критический ум
8	15	15	критический обзор
9	14	12	критический отзыв
10	12	12	критический возраст

Значение ‘содержащий в себе критику’ вербализуется в сочетаниях изучаемого прилагательного с существительными: *анализ, разбор, обзор, отзыв, очерк, комментарий, материал, вердикт, вывод* и др. Значения ‘обладающий способностью к критике’ и ‘недоверчивый, скептический’ были выявлены в сравнительно небольшом количестве коллокаций: *критический взгляд, критический ум, критический метод, критический отдел, критический потенциал* и *критический реализм, критический подход, критический настрой*.

Как мы видим, в частотных коллокациях актуализируются те значения прилагательного ‘*критический*’, которые представлены в толковых словарях. Рассмотрим какие значения выявляются при анализе наименее частотных сочетаний.

*Если сформулировать главный критический аргумент Лосева, то он, по всей видимости, заключался в том, что и аналитическая лингвистика, и пост-гуссерлева феноменология сменили свойственный феноменологии Гуссерля и неокантианству принципиальный исходный постулат о приоритете смысла... [Л. Гоготишвили. «Эйдетический язык» (реконструкция и интерпретация радикальной феноменологической новации А. Ф. Лосева) (2006)]; Конечно, если объективно смотреть на вещи, то северо-запад — Калининградская область, Санкт-Петербург, Ленинградская область с портами — это сейчас критический регион для России, это единственная возможность для России закрепить свой выход в большую Европу... [Е. Шабашов. П. Минакир: Россия не развивает Дальний Восток! // «Владивосток», 2003].* В данных примерах выявляется положительно-оценочное значение ‘*важный, решающий*’, на который указывает сочетаемость с лексической единицей ‘*главный*’ и употребление ‘*критический регион*’ и ‘*единственная возможность*’ в качестве однородных членов. Данное

лексическое значение актуализируется также в сочетании изучаемого прилагательного с существительными: *опыт, пункт и тезис*.

Еще одно положительно-оценочное значение *‘тщательный’* выявляется при анализе контекстного употребления изучаемого прилагательного в следующих примерах: *Решающее значение имеет в этом плане соотношение между ролью, которую в воображении данного индивида играет, с одной стороны, эмоциональность или аффективность, а с другой — критический контроль интеллекта [С. Рубинштейн. Основы общей психологии, часть 3, 1940]; Критический пересмотр методологии и пересмотр конкретного материала уже приводят к существенным переоценкам привычных построений и выводов [Н. Порфиридов. Древний Новгород. Очерки из истории русской культуры XI–XV вв., 1947]*. Лексические единицы *‘контроль’* и *‘пересмотр’* объединяет общий синоним *‘проверка’*, т. е. тщательное изучение, как раз тот компонент значения, который приобретает прилагательное *‘критический’* в данных коллокациях.

Анализ сочетаемости изучаемого прилагательного позволил выявить еще одно значение, которое не указано в лексикографических источниках — *‘сильный’*. Оценочность этого признака, как правило, зависит от существительного, которое прилагательное определяет. Однако среди наших примеров не было выявлено ни одного примера, указывающего на положительную оценку. *...несмотря на критический износ оборудования для добычи и транспортировки нефти, компании продолжают снижать объемы его закупок [Монополии на «технологической игле» // «Металлы Евразии», 2004]; Когда шквальный критический ветер поутих, именно Фадеев, а не кто другой, рекомендовал издательствам поэтические переводы Ахматовой, согласовав с ней их круг, естественно, не без ведома Сталина [Г. Фукс. Двое в барабанах // «Звезда», 2003]*.

Итак, анализ корпусных данных лексической единицы *‘критический’* позволил дополнить лексикографическое описание изучаемого прилагательного новыми значениями — *‘важный, решающий’*, *‘тщательный’* и *‘сильный’*, а также описать полную структуру оценочного компонента ее лексического значения.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Болдырев Н. Н.* В поисках оценочного смысла // В поисках смысла: сборник научных трудов, посвященный памяти профессора А. А. Худякова. СПб.: Изд-во СПбГУ-ЭФ, 2010. С. 37.

<sup>2</sup> Стилистический энциклопедический словарь русского языка [Электронный ресурс] // Академик: [сайт]. URL: <http://stylistics.academic.ru> (дата обращения: 28.04.2020).

<sup>3</sup> *Прищепчук С. А.* Особенности воспроизведения оценочной лексики в переводе (на материале политического дискурса): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Петригорск, 2009. С. 7.

<sup>4</sup> Что такое Корпус? [Электронный ресурс]. // Национальный корпус русского языка: [сайт]. URL: <http://www.ruscorpora.ru/new/corpora-intro.html> (дата обращения: 28.04.2020).

<sup>5</sup> Kong K. C. A corpus-based study in comparing the multimodality of Chinese and English language newspapers // *Visual Communication*. 2013. № 12 (2). P. 173–196.

<sup>6</sup> Захаров В. П. Лингвистика больших корпусов // Сборник научных статей XVIII Объединенной конференции «Интернет и современное общество». СПб., 2015. С. 82.

<sup>7</sup> Национальный корпус русского языка: [сайт]. URL: <http://www.ruscorpora.ru/new/corpora-intro.html> (дата обращения: 28.04.2020).

<sup>8</sup> Этимологический онлайн-словарь русского языка Макса Фасмера [Электронный ресурс]. // Лексикографический интернет-портал: онлайн-словари русского языка: [сайт]. URL: <https://lexicography.online/etymology/vasmer> (дата обращения: 29.04.2020).

<sup>9</sup> Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2004.

**Peregrine, T. Y.**

*South Ural State University (national research university)*

## **THE STUDY OF THE EVALUATIVE COMPONENT OF THE LEXICAL MEANING BASED ON THE CORPUS ANALYSIS**

The article presents the possibilities of corpus analysis for the study of the evaluative component of the word *'critical'*. The choice of the studied word is due to the fact that in the lexicographic description it is presented as negatively estimated. The studying of collocations and the contextual analysis of the data from the Russian National Corpus allow to supplement the lexicographic description of the word *'critical'* and present the complete structure of the evaluative component of its lexical meaning.

*Keywords:* evaluative component, corpus analysis, collocation, critical, lexicography.

**Петрова Зоя Юрьевна**

*Институт русского языка имени В. В. Виноградова РАН*

zoypar@mail.ru

**Фатеева Наталья Александровна**

*Институт русского языка имени В. В. Виноградова РАН*

nafata@rambler.ru

## **ОЛИЦЕТВОРЕНИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЯ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ НАД СЛОВАРЕМ НОВОГО ТИПА**

В статье рассматриваются принципы словарного описания олицетворения, впервые предпринятого авторами «Материалов к словарю метафор и сравнений русской литературы XIX–XXI вв.» в очередном выпуске этого продолжающегося лексикографического издания. Разработанная классификация персонификаторов в сочетании с хронологическим расположением материала позволяет представить в словаре систему персонифицирующих тропов в ее развитии. В качестве предметов сравнения в этом выпуске выступают ЖИЗНЬ, СМЕРТЬ, СУДЬБА, ВРЕМЯ.

*Ключевые слова:* олицетворение, метафора, сравнение, персонификатор, лексикография, поэтический язык.

Олицетворение, или персонификация, исследовалось в ряде работ по теории языка художественной литературы<sup>1</sup>, в том числе в аспекте определения границ этого понятия, особенностей его функционирования в разных идиостилях, описания различных классов персонифицируемых реалий и сочетающихся с ними персонификаторов. Однако в лексикографическом аспекте олицетворение не становилось собственно предметом описания. В настоящей работе представлен опыт словарного описания олицетворения, а именно очередной выпуск «Материалов к словарю метафор и сравнений русской литературы XIX–XXI вв.», который продолжает серию выпусков лексикографического издания, направленного на решение задачи целостного описания метафор и сравнений в эволюционном аспекте. В основу группировки материала в шестом выпуске словаря положены те же основные принципы, что и в предыдущих пяти выпусках<sup>2</sup>: идеографический принцип группировки тропов, в возможно более полном объеме охвата образных полей, и хронологический принцип, что позволяет представить в словаре систему компаративных тропов в ее развитии.

Основной источник словаря — поэтические и прозаические произведения русских писателей XIX–XXI вв. (около 500 авторов). Описываемый в словаре языковой материал извлекался преимущественно из Национального корпуса русского языка (из художественных прозаических текстов Основного корпуса и стихотворных текстов Поэтического корпуса).



В шестом выпуске словаря представлен первый опыт описания компаративных тропов, образы сравнения которых принадлежат к категории «Человек». Данный выпуск начинает серию лексикографических работ, посвященных этой категории. В качестве предметов сравнения в этом «пилотном» выпуске выступают наиболее подверженные образной интерпретации элементы семантических классов «Экзистенциальные категории»: ЖИЗНЬ, СМЕРТЬ, СУДЬБА, «Время»: ВРЕМЯ; НОЧЬ, ДЕНЬ, УТРО, ВЕЧЕР; ВЕК, ГОД, ЧАС, МИНУТА, СЕКУНДА, МИГ, МГНОВЕНИЕ, БЫЛОЕ, ПРОШЛОЕ, НАСТОЯЩЕЕ, БУДУЩЕЕ, ГРЯДУЩЕЕ, названия времен года: ЗИМА, ВЕСНА, ЛЕТО, ОСЕНЬ, месяцев: ЯНВАРЬ, ФЕВРАЛЬ, МАРТ, АПРЕЛЬ, МАЙ, ИЮНЬ, ИЮЛЬ, АВГУСТ, СЕНТЯБРЬ, ОКТЯБРЬ, НОЯБРЬ, ДЕКАБРЬ. Данные слова-понятия являются заглавными элементами словарных статей.

Подразделами словарных статей служат олицетворяющие слова: субстантивные обозначения образов сравнения — обозначения людей, а также метафорические предикаты и атрибуты, которые относятся к семантической категории «Человек».

Как показывает сопоставление семантических классификаций образов сравнения, с одной стороны, первых пяти выпусков, а с другой — данного выпуска, семантическая категория «Человек» устроена гораздо сложнее, чем категории «Птицы», «Звери», «Растения», «Камни, металлы» и «Ткани», соответствующие названиям выпусков 1–5. В этих выпусках подавляющее большинство опорных слов тропов составляют имена существительные. Их родовидовые, синонимические и другие связи описываются достаточно просто. Кроме того, представлено небольшое количество глаголов и прилагательных, связи которых с ядерными элементами полей тоже легко устанавливаются. В категории «Человек» имена существительные (обозначения людей), глаголы (обозначения действий) и прилагательные (обозначения человеческих характеристик) составляют многочисленные и разветвленные классы лексических единиц, которые находятся друг с другом в сложных и не всегда однозначно устанавливаемых отношениях. Для систематизации материала разработана новая классификация олицетворяющих слов; при этом авторы опирались на уже существующие идеографические классификации лексики, больше всего — на классификацию, представленную в Русском семантическом словаре под редакцией Шведовой<sup>3</sup>, а также на работы, посвященные отдельным лексико-семантическим группам лексики. В результате выделены следующие основные крупные классы персонификаторов: «Обозначения людей», «Движение», «Положение в пространстве», «Активные действия», «Борьба, спор, игра», «Межличностное взаимодействие, общение», «Родство, дружба/вражда, воспитание, обучение, другие отношения», «Социальный план» («Власть», «Юриспруденция, финансы, экономика», «Жилье», «Праздник, пир»), «Религия», «Жизненный цикл», «Физические и психофизические состояния и свойства, процессы в организме», «Восприятие», «Речь, голос, другие

звуки», «Внешность», «Одежда», «Атрибуты», «Части тела», «Характер», «Поведение», «Воля», «Интеллект», «Чувства», «Эмоциональные действия».

Внутри данных классов лексические единицы группируются по семантической близости, этим группам часто присваиваются названия более низкого уровня классификации (например, класс «Обозначения людей» подразделяется на группы «Обозначения по полу и возрасту» (*дева, девушка, женщина, баба, старуха, старик, мальчик* и т. д.), «Обозначения, связанные с отношениями родства, дружбы/вражды, любовной связи, воспитанием» (*мать, отец, сестра, брат, невеста, любовница, няня* и т. д.), «Обозначения по профессии, роду занятий», «Обозначения, связанные с убийством, разрушением, уничтожением; противозаконной деятельностью, общенегативной оценкой» (*убийца, вор, бандит, злодейка* и т. д.), «Обозначения, связанные с властными функциями» (*царь, царица, владычица, повелитель, командир* и т. д.), «Обозначения по характерному действию, поведению, ситуации, свойству личности» (*изменница, лгуны, гость, гостья, мститель, скряга, обжора* и т. д.), «Обозначения по внешности, физическим и психическим качествам» (*красавица, горбуны, карлик, урод, замухрышка, слепец, сумасшедший* и др.), класс «Движение» по признаку «Скорость движения» подразделяется на группы «Движение с нейтральной скоростью» (*идти, шагать, уйти, прийти*), «Движение с высокой скоростью» (*бежать, мчаться, нестись, спешить* и т. д.), «Движение с низкой скоростью» (*плестись, бродить, тащиться* и т. д.), классификация проводится также по признаку «Направление движения» и др., класс «Активные действия» подразделяется на группы «Негативные действия» (*убивать, губить, ударить, давить, воровать, грабить* и т. д.), «Действия с положительной оценкой» (*ласкать, целовать, обнимать, лечить* и т. д.), «Другие действия», среди которых можно выделить «Действия с тканями», «Строительство», «Изображение» и т. д.). В ряде случаев проводится и более подробная классификация материала.

Элементы разных классов в ряде случаев связаны друг с другом сильной семантической связью, часто и отношением словообразовательной деривации. Так, наименования смерти *убийца, вор, ловец, косец*, относящиеся к классу «Обозначения людей», связаны соответственно с предикатами *убивать, похищать, ловить, косить*, относящимися к классу «Активные действия». Поэтому мы применяем в данном выпуске словаря систему перекрестных отсылок, т. к. семантическая классификация в силу своей одномерности не может отразить всей сложности многомерных отношений в описываемом языковом материале.

В каждой словарной статье материал располагается по семантическому и хронологическому принципу. Сочетание этих принципов расположения материала позволяет показать развитие классов компаративных тропов во времени, появление новых элементов в этих классах. Проиллюстрируем это примером эволюции класса компаративных тропов «Части суток». Так, НОЧЬ и ДЕНЬ характеризуются обозначениями лиц по преступной деятельности.

В начале XIX в. эта группа состоит из элементов *вор, тать, убийца*, в XX в. ночь также характеризуется как *преступница, налетчик, уголовница*, день — *фарцовщик, медвежатник*: *Вдруг ночь, налетчиком, срывая рамы, Вломилась в дом* (Р. Спинадель, 1928), <...> *зато не будет жутких шварканий и топота — необъяснимых этих пушечных звуков, про которые знает правду лишь уголовница ночь* (А. Эппель, 1992), *Мне кажется, надев свой рваный ватник, Бредет фарцовщик или медвежатник — Расконвоированный день* (С. Липкин, 1962).

Обновление классов олицетворяющих слов может сопровождаться стилистическим снижением образа. Так, в группе элементов «Внешность», характеризующих день, одним из основных и ранних среди которых является *румяный*, в XX в. появляется его сниженный синоним *краснорожий*: *Чу, рассвет!.. И вот зеваает, Ухмыляясь на востоке, Краснорожий наглый день...* (Н. Агнивцев, 1921–1923).

В тех частях словарных статей, в которых представлена группа образов сравнения компаративных конструкций со значением «Обозначения людей» (субстантивные образы), материал разграничивается далее по формально-синтаксическим типам конструкций, в которых встречаются соответствующие слова. Основные из них — метафоры, включая метафоры-загадки, метафорические перифразы, конструкции отождествления (сокращенно — **Мтф.**) (*Наша общая душеприказчица, Ты большая растеряха, Жизнь!* (Л. Мартынов) и сравнения. Среди сравнений выделяются сравнения-приложения (**Ср.-прил.**) (*и прорежется вторая / жизнь-монашка, жизнь за краем* (В. Кривулин)), сравнения без основания сравнения (**Ср.**), сравнения, у которых основание сравнения выражено глаголом (**Ср. с гл.**) (*То ли жизнь действительно прошла, То ль она, закончив все работы, Поздней гостей села у стола* (Н. Заболоцкий)), прилагательным (**Ср. с прил.**) (*И пришла весна — добрая и бестолковая, как недозрелая девка* (В. Шукшин)).

Таким образом, предпринятое в словаре описание каждого предмета сравнения с полным перечислением всех классов олицетворяющих слов дает возможность получить обобщенные персонифицированные образы описываемых реалий — предметов сравнения: какие движения характерны для каждой из них, какие физические состояния и процессы в организме (сон, дыхание, болезни, усталость и т. п.), как чаще всего характеризуется их внешность (румяный/бледный, смуглый, кудрявый, горбатый и т. п.), одежда, какие движения, свойственные человеку, они совершают (идти, ходить, бродить, шагать, бежать, бегать и т. п.), какие звуки производят, какие части тела им приписываются (лицо, глаза, руки, пальцы, волосы и т. п.), какие им свойственны черты характера, эмоции, эмоциональные действия; выявить общее и различное в персонифицирующих характеристиках разных реалий, получить представление о частоте употребления каждого олицетворяющего слова.

Для каждого предмета сравнения можно выделить специфичные и/или доминирующие по количеству группы персонификаторов. Так, для ЖИЗНИ характерны образы сравнения с общим значением 'обманывать, врать,

изменять': среди имен существительных — обозначений лиц это лексемы *изменница*, *лгуня* (*А время мчится без возврата, И жизнь-изменница за ним* (В. Жуковский), *Пусть жизнь — эта старая лгуня — других, Довольных, тупых и бездушных, Прельщает игрою миражей своих* (С. Надсон)), среди предикатов, обозначающих межличностное взаимодействие, — это *обмануть*, *солгать*, *притворяться* и др. (*Если жизнь тебя обманет, Не печалься, не сердись! В день уныния смиришь: День веселья, верь, настанет* (А. Пушкин)). Кроме того, достаточно много контекстов с предикатами *насмехаться*, *дразнить*, *обидеть*. СУДЬБА тоже характеризуется этими предикатами, но в меньшей степени, и, кроме того, для судьбы специфичны образы сравнения, содержащие компонент значения 'воля': *хотеть*, *желать*, *воля*, *произвол* и др., в том числе слова, связанные с навязыванием субъекту своей воли: *позволить*, *отказать*, *велеть*, *повелеть*, *приказать*, *определить*, *распорядиться*, *назначить* и др. (*Судьба мне повелела*, юным, *Влюбляться, мыслить и грустить* (К. Бальмонт), *Но судьбе надо было распорядиться так, что у них родился только один ребенок, да и то дочка* (Ю. Рытхэу)).

Вообще семантические классы различаются по признаку «универсальности — специфичности». Так, в классе «Активные действия» элементы подклассов «Негативные действия»: *губить*, *убить*, *сразить* и т. д., «Действия с положительной оценкой»: *ласкать*, *обнимать*, *целовать* и т. д. метафорически характеризуют широкий круг предметов сравнения, элементы подкласса «Действия с тканями» характеризуют в основном обозначения частей суток (НОЧЬ, ДЕНЬ, УТРО, ВЕЧЕР): *И одна только ночь самотканной чадрой Облекает твой лик и твой стан молодой!* (М. Михайлов), *Опустил свой парус рыбарь-день* (Н. Клюев), а также времен года: ЗИМА, ВЕСНА, ОСЕНЬ. Только обозначения частей суток характеризуют элементы подкласса «Действия, связанные с освещением»: *Вечерние тени кое-где уже трепетали в долинах, но ночь не зажгала еще своих блестящих лампад* (В. Короленко), *Вечер принарядил городок веселыми живыми огнями* (М. Арцыбашев).

Итак, намеченные нами принципы лексикографического описания олицетворения позволяют проследить развитие метафорической картины мира русской художественной литературы.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Григорьев В. П. Поэтика слова. М.: Наука, 1979. С. 229; Некрасова Е. А. Олицетворение // Очерки истории языка русской поэзии XX века. Тропы в индивидуальном стиле и поэтическом языке. М.: Наука, 1994. С. 13–104; Болквадзе Б. И. Олицетворение как феномен речевого художественного мышления: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 1995; Константинова С. К. Семантика олицетворения. Курск: Изд-во Курского гос. пед. ун-та, 1997; Петрова З. Ю. О некоторых особенностях олицетворения в поэзии Бродского // Русский язык в школе. 2015. № 5. С. 42–48 и др.

<sup>2</sup> Кожевникова Н. А., Петрова З. Ю. Материалы к словарю метафор и сравнений русской литературы XIX–XX вв. Вып. 1: «Птицы». М.: Языки русской культуры, 2000;

Вып. 2: «Звери, насекомые, рыбы, змеи». М.: Языки славянских культур, 2010; Вып. 3: «Растения». М.: Языки славянской культуры, 2015; Вып. 5: «Ткани, изделия из тканей». М.: Издательский Дом ЯСК, 2017.

<sup>3</sup> Шведова Н. Ю. (ред.). Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений / Российская академия наук. Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. Т. 1. М.: Азбуковник, 1998; Т. 2. М.: Азбуковник, 2000; Т. 3. М.: Азбуковник, 2003; Т. 4. М.: ИРЯ РАН, 2007.

**Petrova, Z. Y.**

*V. V. Vinogradov Institute of the Russian Language, Russian Academy of Sciences*

**Fateeva N. A.**

*V. V. Vinogradov Institute of the Russian Language, Russian Academy of Sciences*

### **PERSONIFICATION AND LEXICOGRAPHY: THE EXPERIENCE OF WORK ON A NEW TYPE OF DICTIONARY**

The article discusses the principles of the dictionary description of personification, first undertaken by the authors of «Materials for the dictionary of metaphors and similes of the 19<sup>th</sup> –21<sup>st</sup> centuries Russian literature». in the next issue of this ongoing lexicographic edition. The classification of personifiers developed by the authors in combination with the chronological arrangement of the material allows to present in the dictionary a system of personifying tropes in its development. The objects of comparison in this issue are LIFE, DEATH, FATE, TIME.

*Keywords:* personification, metaphor, simile, personifier, lexicography, poetic language.

## РЕЖИМ ТРУДА И ОТДЫХА: ЯЗЫКОВОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О РАБОЧИХ И НЕРАБОЧИХ ДНЯХ В СЛОВАРЕ И ДИСКУРСЕ

В статье рассматривается семантика прилагательных, характеризующих рабочее время и время отдыха. Анализируется зависимость значений прилагательных *рабочий* и *выходной* от социальных факторов. Синонимико-антонимический комплекс *рабочий* — *нерабочий*, *выходной*, *праздничный* характеризуется несимметричной организацией, влиянием юридического языка на семантику слов. Социальные процессы, связанные с пандемией коронавируса, определили появление в юридическом языке ряда устойчивых словосочетаний.

*Ключевые слова:* лексика, словарь, юридический дискурс, разговорный дискурс, прагматика.

Идеографические словари русского языка наглядно демонстрируют несимметричную организацию лексико-семантических групп, характеризующих «труд» и «отдых». Во всех словарях лексика, обозначающая различные сферы трудовой деятельности и виды труда, представлена широко и разнообразно, в отличие от слов, характеризующих отдых<sup>1</sup>. Интерес к лексике трудовой деятельности можно считать неослабевающим, следствием чего является обширная научная литература, посвященная концептуализации труда в различных языках и диалектах (см., например, обзор работ в диссертационных исследованиях Л. В. Басовой, О. Е. Черновой<sup>2</sup>).

Социальные изменения в обществе, связанные с пандемией коронавируса, введением особого режима работы, требованиями безопасности, послужили причиной активизации того пласта лексических единиц, которые обозначают особенности различные виды трудовой деятельности: *дистанционная работа*, *удаленная работа*, *работа на дому*, *рабочее время*. Федеральный закон от 08.12.2020 № 407-ФЗ внес изменения в Трудовой кодекс, в результате прояснилось понятие *удаленной работы*, которая может быть постоянной, временной или периодической.

В апреле 2020 г. достаточно широко и в юридическом сообществе, и в публицистике обсуждалось понятие «*нерабочие дни*», которое было введено Указом президента РФ от 02.04.2020 № 239 «О мерах по обеспечению

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (проект № 19-012-00458 «Отношения тождества и противоположности: интеграция ментальных пространств в лексикографическом, структурно-семантическом и когнитивно-дискурсивном освещении»)

санитарно-эпидемиологического благополучия населения на территории Российской Федерации в связи с распространением новой коронавирусной инфекции (COVID-19)». Период с 4 по 7 мая 2021 г. объявлен Указом Президента РФ от 23.04.2021 № 242 нерабочими днями с сохранением заработной платы, что также повлекло разъяснения относительно понятия «нерабочие дни», отсутствующего в Трудовом кодексе.

Все сказанное определяет актуальность рассмотрения лексических единиц *рабочий, нерабочий, выходной, праздничный* в прагмалингвистическом ключе с учетом семантики этих единиц в языке закона, разговорной речи и публицистике.

Из перечисленных выше единиц наиболее бесспорным выглядит прилагательное *рабочий*, которое в словарях имеет преимущественно отсылочное толкование:

**Рабочий.** 5. К Работа (1 зн.). *Рабочее время. Рабочая неделя* (рабочие дни календарной недели)<sup>3</sup>.

**Рабочий.** 4.0. Такой, который относится к работе, к ее организации, к исполнению обязанностей по работе<sup>4</sup>.

День или неделя как промежутки времени, заполненные каким-либо видом деятельности, характеризуют как *рабочий(-ая)* и *нерабочий(-ая)*. В ст. 91 Трудового кодекса вводится понятие «рабочее время», т. е. время, в течение которого работник в соответствии с правилами внутреннего трудового распорядка и условиями трудового договора должен исполнять трудовые обязанности. К рабочему времени относятся также иные периоды времени, как, например, перерыв на отдых, прием пищи, обогрев и др.

Представления о рабочем времени на протяжении истории менялись, приведем лишь одну иллюстрацию, показательную для планирования рабочей недели в конце 20-х гг. XX в.: «В 1929 году активно обсуждался перевод страны на непрерывную рабочую неделю, предлагались разные варианты: семидневная неделя (шесть рабочих дней, один выходной при семичасовом рабочем дне или пять рабочих, два выходных при восьмичасовом (пять рабочих, один выходной)); пятидневная (четыре рабочих, один выходной), четырех- и даже трехдневная (три рабочих — один выходной, два рабочих — один выходной). Все это сопровождалось расчетами общего количества рабочих часов в году, да еще надо было учесть заводские смены. Выбрали пятидневку, но года через полтора-два окончательно убедились, что так путаницы и беспорядка существенно больше, чем пользы, и благоразумно от нее отказались. Ввели зато “шестидневную непрерывную неделю”: выходными назначались фиксированные дни месяца — 6, 12, 18, 24 и 30-е числа» [Ольга Эдельман. КЗОТ: версии для печати // «Отечественные записки», 2003]. И сегодня, как известно, продолжительность рабочей недели, возможность четырехдневной недели (четырёхдневки) становится предметом обсуждения. Следовательно, в словосочетании «рабочая неделя» слово «неделя» предстает в видоизмененном значении, оказываясь способным называть промежуток времени от 3 до 7 дней, заполненный работой.

Существующие известные нам печатные словари антонимов не фиксируют антонимы *рабочий — нерабочий, рабочий — выходной, рабочий — праздничный*, в то же время толковые словари показывают синонимико-антонимический комплекс, образуемый этими единицами. Все единицы данного ряда, кроме слова *нерабочий*, образуют производные значения, характеризующие одежду (*рабочая одежда, выходное платье, праздничный костюм*).

В приведенном выше ряду оппозитивных пар наиболее спорным является противопоставление рабочих и праздничных дней, потому что праздничный день вполне может быть рабочим. См., например: «*Бригада плотников Козлова выступила с почином сделать рабочими все праздничные майские дни и все выходные вплоть до окончания монтажа домны, чтобы сдать ее досрочно — к Дню советской молодежи, 29 июня*» [И. И. Моргулес. Записки обжоры // «Уральская новь», 2002].

Прилагательные *нерабочий* и *выходной* в толковых словарях русского языка рассматриваются как синонимы:

**Выходной.** 1. День, свободный от работы; нерабочий день<sup>5</sup>.

**Выходной день.** Свободный от работы день, который служит для отдыха.  
**син.** выходной, **ант.** рабочий день<sup>6</sup>.

Однако с юридической точки зрения прилагательные *выходной* и *рабочий* не являются тождественными, потому что связаны с разными подходами к оплате труда тех, кто вынужден работать в нерабочие дни: «*Нерабочий день не равно выходной. Президент в своем указе написал только про объявление нерабочих дней, что вводит определенную правовую путаницу, поскольку люди их действительно воспринимают как выходные. На самом деле, дни с 30 марта по 3 апреля будут для многих именно нерабочими*» (комментарий юриста А. Ларина, <https://fn-volga.ru/news/view/id/141930>). Подобных комментариев можно обнаружить довольно много, что объясняется необходимостью разъяснения словосочетания «нерабочие дни», ранее отсутствовавшего в документах. Понимание юридических текстов зачастую требует таких комментариев, например: «*В связи с объявлением 24 июня 2020 г. нерабочим днем производственный календарь не меняется, указанный день не исключается из нормы рабочего времени, отпуск на этот день не продлевается*» (Письмо Минтруда России от 17.06.2020 № 14-1/В-733 «По вопросу порядка оплаты труда работников 24 июня 2020 года»). Отсутствовавшее в трудовом законодательстве понятие *нерабочие дни* фактически становится юридически определяемым, объем которого не совпадает с обыденным представлением о «нерабочих днях» как днях отдыха или выходных. «*Неучебные дни*» рассматриваются как дни отдыха и дополнительные каникулы: «*Ректор УрФУ подписал приказ о продленных каникулах в мае 2021 года*» (заголовок статьи).

Дистанционная работа рассматриваются как особый вид трудовой деятельности, которая получает правовое толкование в связи с изменениями в Трудовом кодексе. Словосочетания *дистанционная* и *удаленная работа* правоприменитель рассматривает как синонимичные, а в ряде локальных норма-



тивных актов появляются словосочетания *дистанционный формат* и *удаленный формат*: «Для педагогических работников 3 и 8 мая 2021 года считать рабочими днями с выполнением своих обязанностей по научной и методической деятельности в удаленном формате» (приказ ректора УрФУ «О мерах по реализации Указа президента РФ от 23.04.2021 № 242 «Об установлении на территории РФ нерабочих дней в мае 2021 года»).

В разговорной речи происходят словообразовательные трансформации, в результате которых появляются единицы: *дистанционка*, *дистант*, *удаленка*, *дистанционщик*. Кроме того, возникают словосочетания, которые, на первый взгляд, можно было бы признать ошибочными в силу тавтологичности: *работа на удаленке*, *работа на дистанте*. Наличие таких конструкций указывает на формирование самостоятельных значений у слов *удаленка* и *дистант*, в которых происходит перераспределение компонентов значения. Если говорить об этих процессах в терминах семных модификаций, то происходит погашение семы «работа» и актуализация семы «условия существования». Поэтому становятся возможными даже такие конструкции, как *работа в стиле дистант* («Работа в стиле дистант: что об этом говорят нормы закона»), *постоянная*, *временная* и *периодическая удаленка*.

Возникают и новые оппозитивные отношения: дистанционная (удаленная) работа противопоставляется офисной (*Дистанционный работник, как и офисный сотрудник, имеет право на оплачиваемый отпуск не менее 28 календарных дней*). Юридический термин «дистанционный работник» получает юридическую дефиницию, которая расширяет значение слова *дистанционный*. Дистанционный работник — это лицо, выполняющее работу и взаимодействующее с работодателем не только посредством информационно-телекоммуникационных сетей (Интернета), но и сетей общего пользования, т. е. к дистанционной работе теперь относится и взаимодействие с персоналом по телефону, мессенджерам, с помощью SMS и т. п.

Разумеется, появление семантических неологизмов (в толковых словарях у слова *удаленный* зафиксировано лишь значение ‘находящийся, расположенный на дальнем расстоянии’) могло бы вызвать некоторые метаязыковые комментарии, однако обсуждение сосредоточилось не столько на языковых, сколько на правовых особенностях разных технологий работы и учебы (*дистанционная работа/учеба, онлайн-обучение, домашнее обучение, виртуальное обучение, цифровая образовательная среда*) и юридическом толковании различных форм работы. В образовательном дискурсе дистанционное обучение противопоставляется контактному, живому, очному: «Сейчас мы “встраиваем” в очный формат первокурсников. Мы мало успели поработать с ними “контактно” в начале учебного года — первый семестр преимущественно прошел в смешанном и полностью дистанционном режиме. Поэтому, помогаем их “живой” социализации» (М. Агранович, интервью с ректором Воронежского госуниверситета). В названии процитированной выше статьи «Из онлайн в офлайн: Как вузы используют опыт дистанта в очных занятиях» используется

слово *офлайн*, существенно изменившее значение: эта лексическая единица *офлайн* стала обозначать ‘живое общение в аудитории’, в то время как в буквальном переводе означает ‘вне доступа, не на связи’.

Следовательно, адаптация к современным условиям труда привела к появлению в языке некоторого пласта лексических единиц, называющих современные формы и виды работы, которые ранее не получали широкого распространения. Юридический язык отреагировал довольно быстро на меняющиеся реалии, что обусловило появление новых терминологических единиц. Если рабочие дни традиционно противопоставлялись выходным, дням отдыха, то в современном русском языке становится устойчивым противопоставление рабочих и нерабочих дней, при этом словосочетание «нерабочие дни» не оказывается синонимичным словосочетанию «выходные дни». Данный факт свидетельствует об изменении некоторых ценностных представлений о труде и отдыхе.

### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Большой толковый словарь русских существительных: Идеографическое описание. Синонимы. Антонимы / под ред. Л. Г. Бабенко. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2005. 864 с.; Словарь-тезаурус синонимов русской речи / под общ. ред. Л. Г. Бабенко. М.: Аст-пресс книга, 2007. 632 с.

<sup>2</sup> *Басова Л. В.* Концепт «труд» в русском языке (на материале пословиц и поговорок): автореф. дис. ...канд. филол. наук. Тюмень 2004. 24 с.; *Чернова О. Е.* Концепт «труд» как объект идеологизации: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2004. 20 с.

<sup>3</sup> Большой толковый словарь русского языка / под ред. С. А. Кузнецова. СПб., 2000.

<sup>4</sup> Большой универсальный словарь русского языка / под ред. В. В. Морковкина. М.: Словари XXI века, 2016.

<sup>5</sup> Большой толковый словарь русского языка / под ред. С. А. Кузнецова. СПб., 2000.

<sup>6</sup> Большой универсальный словарь русского языка / под ред. В. В. Морковкина. М.: Словари XXI века, 2016. С. 177.

**Plotnikova, A. M.**

*Ural Federal University*

### **WORK AND REST REGIME: LINGUISTIC REPRESENTATION ON THE WORKING AND NON-WORKING DAYS IN VOCABULARY AND DISCOURSE**

The paper explores the semantics of adjectives related to working and rest periods. The synonymic-antonymic group of adjectives in Russian related to *working — non-working, day off, holiday* is largely disproportional in volume and changeable in meaning due to the influence of the legal language on their semantics. Meanwhile, the social change brought by the COVID-19 pandemic has led to an emergence of set expressions and terms for non-working days, remote (distance) work, etc.

*Keywords:* vocabulary, dictionary, legal discourse, colloquial discourse, pragmatics.

## **ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКИЕ СЛОВА В ПОЭТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ: КРЕАТИВНЫЙ И КОГНИТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ**

Поэтический текст является особой эстетически организованной системой. Индивидуально-авторские слова являются результатом реализации словообразовательного потенциала, они отличаются своей необычностью, в них проявляется субъективный человеческий фактор, который отражает лингвокреативный потенциал человеческого мышления. Особым смыслогенерирующим потенциалом обладают окказиональные слова И. Бродского. Слово, слитое с действительностью, становится средством конденсации смысловой энергии поэтического текста.

*Ключевые слова:* индивидуально-авторское слово, поэтический текст, креативность, когнитивно-прагматический аспект.

Механизм языкотворческой деятельности имеет сложную природу. В первую очередь он связан с мышлением, а также зависит от личностных образований и обусловлен внутренней мотивацией мыслительной деятельности автора. Языковая прагматика «в основу лингвистического исследования ставит образ человека, его потребности, мотивы, цели, намерения и ожидания, исходит из его практических и коммуникативных действий. В центре внимания оказываются коммуникативные ситуации, в которых участвует человек, или как субъект живой речи, как объект речемышления, или как персонаж художественного произведения»<sup>1</sup>. Не требуется особых доказательств, чтобы утверждать, что конструирование авторских слов из имеющихся в языке средств является ярким проявлением творческого личностного начала. Оно широко представлено в газетной публицистике, языке рекламы, живой разговорной речи, в художественных текстах, когда возникает необходимость в оригинальном использовании ресурсов языка. Важным является то, что словообразование «позволяет понять, какие элементы внеязыковой действительности и как словообразовательно маркируются, почему они удерживаются сознанием, ибо уже сам выбор того или иного объекта словообразовательной детерминации свидетельствует о его значимости для носителя языка»<sup>2</sup>.

Особой эстетически организованной системой является поэтический текст. В. П. Григорьев определял поэтический язык как «язык с установкой на эстетически значимое творчество, хотя бы эта установка была самой минимальной и ограничивалась рамками только одного слова»<sup>3</sup>. Именно поэтический язык в первую очередь нацелен на творчество и поиск. Особую роль в поэтическом тексте играют созданные автором слова, которые позволяют

ему достичь наибольшей воздействующей силы на эмоции читателя, наделяют произведение содержательной многоплановостью, способствуют созданию впечатляющей образности. По утверждению Л. П. Якубинского, именно в поэтическом языке языкотворчество становится сознательным и активным. «Языковые средства вкупе со смыслом поэтического текста вызывают сопереживание такой силы, что “очищают” душу читателя»<sup>4</sup>.

Креативная функция языка «формируется в тесном взаимодействии с экспрессивной функцией, с функцией воздействия, и, прежде всего, с эстетической функцией... Креативность базируется на потенциале языковой системы, связана с эстетической функцией языка, но выходит за пределы художественного текста. Креативная функция оказывается шире эстетической, так как ее проявлением является не только выразительность и образность, но и сфера прагматики в широком смысле слова»<sup>5</sup>. Авторские слова являются результатом реализации словообразовательного потенциала, они отличаются своей необычностью, «дикивинностью», при этом, по образному замечанию М. М. Бахтина, «поэзия как бы выжимает все соки из языка, и язык превосходит здесь себя самого». В созданных автором словах проявляется субъективный человеческий фактор, который отражает лингвокреативный потенциал человеческого мышления. Кроме того, в них в первую очередь проявляется сила художественного воздействия. «Будучи обусловлено художественным заданием писателя, слово обогащается эстетическими приращениями смысла, начинает жить по законам сложного эстетического целого. Оно предстает во всем богатстве нюансов и красок, становится орудием образного мышления»<sup>6</sup> (В. Я. Задорнова).

Авторское слово в поэтическом тексте — явление синергетическое, многоплановое. Оно, как правило, является носителем глубокого смысла. Его восприятие зависит от различных качеств читателя: уровня его образованности, языкового чутья, умения сопереживать и др. Отмечая особенности восприятия слова в художественном тексте, В. Я. Задорнова указывает на то, что «оно одновременно функционирует по крайней мере на трех разных уровнях: семантическом, метасемантическом и лингвопоэтическом», при этом именно третий уровень «имеет дело с более тонкими и сложными эстетическими особенностями слова, непосредственно связанными с идейно-художественным содержанием произведения»<sup>7</sup>.

Индивидуально-авторские слова получают свою смысловую наполненность только в единстве с другими составляющими поэтической системы, к которым относятся особая звуковая инструментовка, ритмико-синтаксические структуры, лексические средства. Выделяя из общей системы авторские слова, необходимо учитывать жанровую специфику произведения, а также особенности мировоззрения художника слова. Так, доминантой личности И. Бродского исследователи его творчества считают противостояние. В первую очередь это противостояние невежественному, бесчеловечному, обезличенному. Созданные поэтом авторские слова не столь многочисленны. Это

свидетельствует о том, что словотворчество не являлось целью поэта, однако отдельные новообразования вполне органично вводятся в ткань произведения, выполняют лингвопоэтическую функцию, участвуя в создании ярких и неповторимых образов. В самой необычности, единичности данных слов проявляется эстетически значимый элемент.

Анализ словообразовательной составляющей поэтических текстов Иосифа Бродского выявил, что наиболее продуктивным в индивидуальном языке поэта является суффиксальный способ образования субстантивов со значением опредмеченного непроецессуального признака, например: «...у квартир — / вид неправильных туч, зараженных / **квадратностью**, тюлем» (Bagatelle); «Города знают правду о памяти, об **огромности** / лестниц в так наз. / разоренном гнезде» (Bagatelle); «Это — влиянье грядущей **трупности**: / всякий распад начинается с воли, / минимум коей — основа статики (1972 год); «Всему свой срок, / поскольку теснота, **незрячьность** / объятия — сама залог / **незримости** в разлуке» (Пень без музыки); «В вас мне ясна / **рваность**, бессвязность...» (Облака) «...удаленность / взора от злака и есть **зеленость** / одного злака» (Эклога 5-я (летняя)) и др. Подобного рода слова позволяют автору образно представить необычные опредмеченные признаки, которые наиболее точно выражают основную идею произведений, а также главенствующие в творчестве поэта темы уходящего времени, утраты, одиночества.

Особым смыслогенерирующим потенциалом обладают окказиональные слова И. Бродского. Такие слова единичны, однако выполняют лингвопоэтическую функцию, каждое из них является ярким образным средством. В «Кентаврах IV» поэт создает новообразование, объединившее звукоподражание и узуальное слово. Такое соединение в одном слове создает интересный метафорический образ: *На закате ревут, возвращаясь с полей, муу-танки: / крупный единорогий скот.* И далее в этом же тексте Бродский создает еще два новообразования, называющих свойства предмета и человека по характерным для них признакам: *Лишь **многорукость** деревьев для ветерана мзда / за **одноногость**, за черный квадрат окопа / с ржавой водой, в который могла б звезда / упасть, спасаясь от телескопа.* Новообразования в контекстах Бродского очень часто сочетаются с яркими метафорами, усиливая эстетическое воздействие поэтического слова, например: *Средизимнее море шевелится за огрызками колоннады, / как соленый язык за выбитыми зубами* (Деревянный лакоон...), зд.: *Средизимнее* (море) = Средиземное + зимнее.

Интересный словесный образ создан И. Бродским необычным графическим оформлением двух слов — в одном: две буквы записаны в виде дроби и позволяют прочесть слово двояко, что создает определенную двусмысленность: *Каменное гнездо оглашаемо громким визгом / Тормозов; мостовую пересекаешь с риском / Быть за к/**плеванным** насмерть.* (Декабрь во Флоренции). Новообразование, получив необычную словесную огранку, обращает на себя внимание читателей не только своей формой, но и многогранным смыслом — результатом субъективного взаимоотношения автора с миром. Слово, слитое

с действительностью, становится средством конденсации смысловой энергии поэтического текста.

Анализ поэтических текстов с позиций словотворчества выявляет, каким образом картина мира пропущена через индивидуальное сознание автора. Созданное слово, наряду с другими составляющими поэтехнических средств, образует неповторимую архитектонику текста, усиливает эмоциональную тональность всего произведения, является воплощением лингвокреативного переосмысления имеющегося знания.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Алефиренко Н. Ф.* Когнитивно-прагматическая субпарадигма науки о языке // Когнитивно-прагматические векторы современного языкознания: сб. науч. трудов. М.: ФЛИНТА: Наука, 2011. С. 17.

<sup>2</sup> *Вендина Т. И.* Русская языковая картина мира сквозь призму словообразования (макрокосм). М.: Индрик, 1988. С. 8.

<sup>3</sup> *Григорьев В. П.* Поэтика слова: на материале русской советской поэзии. М.: Наука, 1979. С. 77.

<sup>4</sup> *Якубинский Л. П.* Избранные работы. Язык и его функционирование. М.: Наука, 1986. С. 196.

<sup>5</sup> *Богатырева О. Л.* Креативный потенциал категории рода в современном русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2008. С. 195.

<sup>6</sup> *Задорнова В. Я.* Лингвопоэтика. Слово в художественном тексте // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. М.: МАКС Пресс, 2005. Вып. 29. С. 18.

<sup>7</sup> Там же.

**Plotnikova, L. I.**

*Belgorod State National Research University*

## INDIVIDUAL AUTHOR S WORDS IN POETIC TEXT CREATIVE AND COGNITIVE-PRAGMATIC ASPECTS

Poetic text is a special aesthetically organized system. Individual-author words are the result of the realization of the word-forming potential, they are distinguished by their unusual nature, they manifest a subjective human factor that reflects the linguocreative potential of human thinking. The occasional words of I. Brodsky have a special semantic potential. A word merged with reality becomes a means of condensing the semantic energy of a poetic text.

*Keywords:* individual-author word, poetic text, creativity, cognitive-pragmatic aspect.

## КУЛЬТУРНЫЕ КОДЫ И ОППОЗИЦИИ В СОПОСТАВИТЕЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

В статье культурные коды и архетипические оппозиции рассматриваются как элементы языковой картины мира. В качестве иллюстрации приводятся результаты анализа оппозиций *тяжелый/легкий* и *толстый/тонкий* в русской и китайской лингвокультурах. В исследовании используются методики лингвокультурологического анализа, словарных аппликаций, психолингвистического эксперимента.

*Ключевые слова:* культурный код, оппозиция, языковая картина мира, лингвокультурология, китайская лингвокультура.

Национальное сознание и язык координируются посредством языковой картины мира, которая имеет определенную структуру. Структура эта неочевидна и нуждается в выделении особых (отличных от языковых) элементов и их связей. Среди единиц языковой картины мира, имеющих определенные ментальные связи, можно выделить культурный код и включенные в него лингвокультурные оппозиции (в том числе архетипические). Культурный код, по В. Н. Телия<sup>1</sup>, «формирующая определенный фрагмент картины мира совокупность ментофактов, связанных с наделенными культурными смыслами феноменами, относящимися к одному типу и/или к одной сфере бытия». «Культурный код — система знаков материального и духовного мира, ставших носителями культурных смыслов; способ сохранения и передачи культурной информации, тип культурной памяти»<sup>2</sup>.

Культурные коды несут дополнительные функционально значимые для определенной нации смыслы. Исследователи выделяют до сорока кодов, в том числе: антропный, соматический, биоморфный (зооморфный, растительный), природный, нумерологический, колористический, предметный, пищевой, акциональный, духовный, временной и пространственный, тесно связанные между собой<sup>3</sup>. Выражение культурного кода в оппозициях связано с установлением в лингвистике (вслед за другими гуманитарными науками) термина «архетипические оппозиции». «Архетипическая оппозиция — исходный способ мировосприятия, схематизации, обобщения, систематизации человеческого опыта, заключающийся в моделировании мира в виде бинарных оппозиций»<sup>4</sup>. Архетипические оппозиции *внутренний/внешний*, *верхний/нижний*, *ближний/дальний*, *свой/чужой*, связанные с определением «точки отсчета» для человека в национальном сознании, приводят лингвистов к мысли расширить круг исследования.

В своих исследованиях мы обращаемся к коду, который связан и с природой, и с человеком, с предметами и пищей и т. д., поскольку в развитии и переплетении значений и проявляется национальная специфика языковой картины мира. Условно можно назвать его *кодом меры* с его составляющим — оппозициями *тяжелый/легкий, трудный/простой, толстый/тонкий, острый/тупой, горячий/холодный*, организованным в определенной системе. В исследованиях конкретных оппозиций в сопоставительном аспекте речь идет не просто об обозначении веса, формы, температуры в языковых лексемах, а о связях в национальном сознании представлений, формирующих концептуальную образно-оценочную систему языковой картины мира. Языковой картине мира свойственна, по словам В. И. Карасика<sup>5</sup>, неравномерная концептуализация разных фрагментов действительности в зависимости от их важности для национального сознания. В картине мира нет симметрии, но все-таки в каждой культуре должна быть определенная система координат.

Проиллюстрируем развитие образно-оценочных характеристик оппозитивов (компонентов оппозиций) *тяжелый/легкий* и *толстый/тонкий* в русской и китайской лингвокультурах в их национальной системе координат, внутренней асимметричности и развитии национальных смыслов. Приводятся результаты словарных аппликаций, анализа устойчивой сочетаемости слов и данных психолингвистического эксперимента.

Исходная (этимологическая) семантика *‘тяжелой ноши’* в русской лексеме *тяжелый* развивается в сторону *‘обременения, отягчения, удручения’* с соответствующими негативными коннотациями трудностей, боли и неудачи. Сочетание *‘тяжелый человек’* больше сохраняет переносное значение *‘трудный в общении’* и соответственно слабо сближается в русской лингвокультуре со значением *‘толстый’* в отличие от китайской лингвокультуры. В русских толковых словарях нет ни одной положительной коннотации для семантики лексемы *тяжелый*, все значения сближены с семантикой лексемы *трудный*. Положительные коннотации *‘трудного’* и *‘тяжелого’* в русской лингвокультуре переместились на лексемы *глубокий* и *полный*.

Исходная семантика *‘легкой ноши’* развивается в сторону нетрудных, не затрудняющих или негромких действий с соответствующими положительными коннотациями свободы, воли и удачи и более используется в переносном значении. В целом *легкий* в основном сохраняет положительные коннотации, что не совпадает с развитием значений в китайской лингвокультуре. Современные толковые словари русского языка в большинстве переносных значений в толкованиях и контекстах фиксируют положительные коннотации, кроме *‘поверхностный’*, *‘несерьезный’*, *‘легкомысленный’*, *‘неглубокий’* в сочетаниях *‘легкие нравы’*, *‘легкое отношение к жизни’*, *‘женщина легкого поведения’*, тогда как в китайской лингвокультуре эти коннотации в переносных значениях передвигаются на передний план.

По значениям лексем *тяжелый* 重 (джон) в китайских толковых словарях очевидно, что значение *‘большого веса’* (ноши человека) в качестве существи-



тельного переносится на абстрактные характеристики весомости (ценности) человека, его деятельности, жизни и приобретает положительную коннотацию. В качестве прилагательного эта лексема приобретает дополнительные характеристики *'плотный, густой'*, которые являются нейтральными по отношению к волосам, цветам, звукам, но могут приобретать в дальнейшем два направления в развитии значения: к негативному — *'чересчур', 'строгий, жестокий'*, но почти никогда — *'трудный'* — как в русском языке. Второе направление, по аналогии с существительным, перемещает значение к позитивному — *'весомый, ценный, серьезный, превосходный'*.

Значение *легкий* 轻 (цин) развивается от прямого обозначения небольшого веса к нейтральным значениям *'налегке', 'несильный, слабый', 'подвижный', 'либеральный', 'небольшой'*. Далее переносится на значения, связанные с малой ценностью объекта: *'незначительный, ничтожный', 'дешевый'* и *'легкомысленный, опрометчивый'* (последнее значительно сильнее по степени негативной коннотации в китайской лингвокультуре, чем в русской).

*Толстый* в китайском языке в значениях *'широкий', 'высокий'* (о предмете) сближается с *тяжелый* в переносных значениях и связывается положительными коннотациями — *'глубокий, прочный, крепкий'* и *'полный', 'щедрый'*. В глагольных значениях: *'предпочитать, ценить'* проявляется также положительная коннотация. И напротив, *тонкий* развивается в *'жидкий, слабый'*; *'холодный, равнодушный'* и *'тощий, скудный, незавидный'*. И соответственно глагольные значения этого иероглифа: *'пренебрегать, презирать'* приобретают негативные коннотации.

В русском языке *толстый* — *'объемный, соразмерный тяжести, глубокий'* (ср. *толща*), *'большой в объеме, в обхвате, в поперечнике'* — трансформируется в негативные характеристики лишнего объема человека и животного, их частей тел. *Тонкий*, напротив, приобретает множество положительных коннотаций — *'изящный, изысканный', 'нежный', 'умный, остроумный'* и употребляется в характеристике многих сторон наружной и внутренней жизни человека.

Мы проверили данные толкований и контекстов, приводимых словарями, психолингвистическим экспериментом, где респондентам предлагалось дать на стимул (лексемы: *тяжелый, легкий, толстый, тонкий*) ассоциативные реакции. В эксперименте участвовали по 50 носителей русского и китайского языков, преимущественно студентов. Кроме сходных в прямом и переносных значениях реакций, данных и русскими, и китайскими респондентами, обнаруживаются специфические китайские реакции в группе, представляющей социальные взаимоотношения. В реакциях на лексему *толстый* китайцы дают положительные коннотации, невозможные для носителей русского языка: 厚望 *'большие надежды'* — 4 фиксации; 厚爱 *'глубокая любовь'*; 厚谊 *'тесная дружба'*; 厚道 *'добрый'* — 20 фиксаций (!). Мотивация здесь связана с теми семами *меры/размера/объема/величины*, которые мы отразили в переводе словосочетаний: *'большой', 'глубокий', 'прочный'* и *'тесный'*. Только *'тесный'*

в русском языке может иметь положительные коннотации, а *'толстый'* их утратил. Еще один важнейший мотив для развития положительной коннотации лексемы *толстый* 厚 (хоу) связан с ключевым концептуальным понятием китайской языковой картины мира 厚道 (хоу дао) — буквально: *'толстый, широкий путь'* — в значении *'основной путь, метод познания, мораль'*. В китайской разговорной речи — *'добрый, доброта'*.

В отличие от реакций носителей русского языка, у которых все, что связано с «тонкостью» человека и его деятельностью, имеет положительную коннотацию, реакции китайцев связывают *тонкий* с *'тощий'* в значении *'слабый, маленький'*. Мы брали для анализа оппозиции с основными, базовыми компонентами — *толстый* и *тонкий*, но при сопоставлении проявляются понятийные и образно-оценочные характеристики комплекса синонимов, в которых коннотации распределены так, что в значении лексемы *тонкий* (базовой лексемы в русской лингвокультуре) закрепляются положительные характеристики, а в значении лексемы *тощий* — отрицательные. В лексеме *худой* — в современном русском языке коннотации перераспределяются с негативных (ср.: *хуже, худший*) на позитивные (*стройный*) и связываются с объемом в весом человека, его фигурой.

В целом сопоставительный лингвокультурологический анализ оппозиций *тяжелый/легкий, трудный/простой, толстый/тонкий* дает представления о различиях развития значений **меры** в русской и китайской лингвокультурах. Различаются не только понятийные характеристики элементов оппозиций и траектории развития значений, но и коннотации, образно-оценочные характеристики. Модели мира и составляющие их культурные коды, безусловно, сохраняют исходные универсальные представления, отталкиваются от общих составляющих, но образ мира оказывается индивидуальным, особенным.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Телия В. Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Языки славянской культуры, 1996. 288 с.

<sup>2</sup> Ковшова М. Л., Гудков Д. Б. Словарь лингвокультурологических терминов / ред. М. Л. Ковшова. М.: Гнозис, 2017. 192 с.

<sup>3</sup> (Нео)психоллингвистика и (психо)лингвокультурология: новые науки о человеке говорящем / И. А. Бубнова, И. В. Зыкова, В. В. Красных, Н. В. Уфимцева; под ред. В. В. Красных. М.: Генезис, 2017. 390 с.

<sup>4</sup> Ковшова М. Л. Указ. соч. С. 40.

<sup>5</sup> Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепт, дискурс / Волгоград. гос. пед. ун-т; Н.-и. лаб. «Аксиол. лингвистика». Волгоград: Перемена, 2002. 476 с.

Prosvirnina, I. S

Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin

CULTURAL CODES AND OPPOSITIONS IN COMPARATIVE STUDIES

The article examines cultural codes and archetypal oppositions as elements of the linguistic picture of the world. This is illustrated by the results of the analysis considering the oppositions heavy/light and thick/thin in Russian and Chinese linguistic cultures. The methods used in the research include linguoculturological analysis, dictionary applications, psycholinguistic experiment.

*Keywords:* cultural code, opposition, linguistic picture of the world, cultural linguistics, Chinese linguistic culture.

## РЕЧЕВЫЕ СТРАТЕГИИ ЭПИСТОЛЯРНОГО ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ РОДИТЕЛЬСКИХ ПИСЕМ)

В настоящем исследовании осуществляется апробация идеи возможного описания текстов естественной письменной речи с позиции коммуникативно-прагматической лингвистики. С этой целью на материале родительских писем выявляются речевые стратегии семейного общения и прослеживается их детерминированность социокультурными нормами коммуникации, а также социально-демографической ролью коммуникантов.

*Ключевые слова:* эпистолярный дискурс, родительское письмо, речевая стратегия.

Становление теории естественной письменной речи<sup>1</sup>, рассматриваемой в ее различных жанровых реализациях, наряду с традиционными для молодой науки вопросами определения методологии, формирования терминологического аппарата сопровождается ее активным вовлечением в решение проблем смежных с нею областей науки. Среди таковых коммуникативно-прагматическая лингвистика, исследующая использование языка как часть коммуникативной ситуации наравне с экстралингвистическими условиями порождения текста (куда включаются участники коммуникативной ситуации, пространственно-временные условия реализации текста, код коммуникации). Установлено, что реализация текста в речевой ситуации осуществляется с учетом экстралингвистических категорий интенциональности, связанной с выражением цели адресанта по отношению к адресату, и стратегичности, сопряженной с выбором наиболее оптимального способа реализации этой цели, иначе речевой стратегии как «комплекса речевых действий»<sup>2</sup>.

Цель настоящего исследования — проследить речевые стратегии, реализуемые в эпистолярном дискурсе, проследить обусловленность речевой стратегии дискурсивными особенностями реализации текста и социально-демографической ролью коммуникантов. Фактологическую базу исследования составили архивные материалы Лаборатории естественной письменной речи Кемеровского государственного университета (всего более 100 родительских писем). Адресатом писем является девушка — студентка, а впоследствии преподаватель одного из сибирских вузов. Датировка писем — 70–90-е гг. XX в.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект «Концептуально-ценностный анализ эпистолярного и мемуарного наследия жителей Кузбасса»  
(№ 20-412-420005 p\_a)

Родительское (шире семейное) письмо, представляя собой одну из вариаций частного письма, выделяется с учетом специфики фактора автора и адресата<sup>3</sup>. Интенциональность родительского письма сопрягается с проявлением любви, заботы родителей по отношению к своим детям, возможно, некоторой назидательности по отношению к ним. Речевое поведение родителей определяется их социально-демографической ролью<sup>4</sup> в семье и реализуется в ряде речевых стратегий<sup>5</sup>. Обозначим их.

**1. Информативная стратегия**, связанная с созданием у адресата представлений о предмете сообщения. Данная стратегия прослеживается преимущественно в основной части письма (вслед за формулой приветствия), где излагается информация о произошедших за некий период событиях, субъективно значимых для адресанта и, исходя из общности апперцепционной базы, представляющих интерес для адресата (состояние здоровья членов семьи, учеба, покупка одежды и пр.). Маркирование обозначенной стратегии, реализуемой посредством тактики информирования, осуществляется при помощи таких ключевых фраз, как: «*Ну, приступим к самому главному...*» (отец); «*А теперь важно*» (отец); «*У нас такие дела...*» (мать); «*А у нас вот что нового...*» (мать); «*Дома так...*» (мать) (здесь и далее сохраняется авторская орфография и пунктуация).

В исследуемом материале обнаруживается специфика реализации информативной стратегии в речевом поведении отца и матери. Отец в силу его рационального склада, многолетнего опыта работы на руководящей должности повествует о событиях социально ориентированного плана: работа, курсы повышения квалификации, командировки и т. п. Его письма изобилуют точными данными (названия городов, где ему доводилось побывать, расстояние между городами, особенности климата и пр.). Мать, не уступающая отцу в степени образованности, более эмоциональна. Свою социальную роль она видит таким образом, чтобы, повествуя о повседневных делах и заботах, охватить своей любовью и заботой каждого из членов семьи, прежде всего дочь, которая находится далеко от семьи. Ее письма наполнены переживаниями. Они политематичны, сбивчивы: повествуя о событиях, она неоднократно возвращается к теме, которая, казалось бы, завершена, но опять всплывает в эпистолярном тексте.

**2. Информационная стратегия**, сопряженная со стремлением адресанта получить информацию от адресата. Для реализации стратегии применяется ряд тактик:

а) тактика вопроса, позволяющая получить информацию от адресата через вопросно-ответную форму, уточнение информации, полученной в письме: «*Ты пишешь, что собираешься в Севастополь, это точно Наташа? Когда ты поедешь?*» (мать). Данная тактика частотна в письмах матери. Как следствие обнаружение в ее письмах многочисленных вопросительных предложений, вводных конструкций, призванных всесторонне осмыслить обсуждаемую проблему, выдвинуть некоторые предположения: «*Когда ты приедешь?*

*Сможешь ли приехать на новый год? Если нет то после экзаменов? Наверное лучше после экзаменов?»; «Как твои дела в университете? Думаю, всё в порядке?»;*

б) тактика участия. Обозначенная тактика обнаруживается также преимущественно в речевом поведении матери. Интересуясь учебной дочери, мать беспокоится о ее физическом состоянии: *«Как у тебя идут экзамены, устаешь наверное. Отдыхай. Гуляй в парке» (мать);*

в) тактика контроля, которая вводит пусть взрослого, но все же ребенка в систему ограничений и санкций, ориентирующих его в должном и возможном, обязательном и желательном: *«Не поздно ли начинаешь готовиться к сессии?» (мать); «Мама рвется поехать к тебе и навести там порядок. Я не разделяю этого намерения. Я говорю ей, что наши дети уже взрослые, ученые, опытные, умнее нас, и они справятся» (отец).*

**3. Аксиологическая стратегия.** Эпистолярный текст позволяет проследить систему ценностей, которые доминируют в сознании авторов писем и определяют их приоритеты в отношении к окружающему миру, другим лицам, самому себе. В результате ценности становятся «осью сознания»<sup>6</sup>, вокруг которой организуется восприятие человеком мира. Родительские письма дают основание судить о ценностных координатах, процессах и результатах оценочной деятельности субъектов, отражаемой в письменной речи; позволяют выделить аксиологические доминанты их ценностной картины мира, определяющие «общий колорит, под которым рисуются мир и люди»<sup>7</sup>. Среди доминант, прежде всего, любовь как главная семейная ценность, воплощающаяся в выражении нежности по отношению к любимой дочери, ее поддержке (психологической и материальной), стремлении быть в курсе всех событий ее жизни и при необходимости дать нужный совет: *«Мы соскучились по тебе. Ждали что ты приедешь. Дорогая наша» (мать); «Мы с папой всегда гордимся тобой и ты у нас первая любовь, с тебя началась наша семья!» (мать); «Ната, дело [обучение в аспирантуре. — Р. Т.] надо доводить до конца. Только правильно собой руководить, делать не только что хочу, а самое главное что нужно. Верим в тебя» (отец).*

**4. Фатическая стратегия,** связанная с поддержанием родственных связей. Это стратегия воплощается посредством серии тактик:

а) тактики установления и поддержания контакта. Данная тактика прослеживается в этикетной рамке письма. Начало послания задает модальность общения. Для него характерны адресатные обращения, которые выполняют характеризующую функцию и способствуют речевому контакту. Такие адресатные обращения выражены оценочными прилагательными, притяжательными местоимениями, эмоционально-оценочными существительными, типичными для семейной коммуникации: *«Наташенька, дорогая!» (отец); «Доченька, здравствуй» (мать).* Для поддержания контакта автор письма просит реципиента о необходимости скорейшего ответа на полученное письмо: *«Пиши не мучай нас этими ожиданиями что и как у тебя» (мать); «Пиши. Не забывай написать» (отец).* Эффект успешного завершения коммуникации до-

стигается за счет благопожеланий адресату: *«Ну все дорогая, будь здорова. Желаю успеха! Целую мама»*; *«Будь счастлива. Папа»*;

б) тактика перечисления заслуг адресата, задача которой — расположить адресата к гармоничному общению, создать благоприятный фон коммуникации, поддержать дочь, проявив заботу: *«Ты умница смелая, еще научишься властвовать собой (ну кончатся у тебя стычки с людьми) и станешь дипломатичнее» (мать)*.

**5. Стратегия близости**<sup>8</sup>, характеризуемая тенденцией к сближению коммуникантов и реализуемая рядом тактик:

а) тактикой заботы как кооперативного типа речевого поведения, цель которого — желание адресанта оказать позитивное воздействие на адресата. Родители не занимают позицию «над» детьми, позицию контролера, упрекающего судьи; в текстах родительских писем отсутствуют слова и выражения, содержащие упреки, угрозы, жалобы на финансовые и эмоциональные затраты, связанные с детьми. Письма проникнуты выражением единства, сопереживания: *«Твори, дерзай. От нас с папой ты всегда найдешь поддержку» (мать)*;

б) тактикой помощи и поддержки. Адресант посредством эпистолярного послания воздействует на реципиента, давая ему возможность почувствовать себя рядом с родными: *«Пиши дорогая, будь бодрой, не падай духом. Мама»*; *«Наташа, не думай, что только беспокоюсь о всех кроме тебя, ты на первом месте» (мать)*; *«Наташа, у тебя все будет хорошо [...] мы соскучились все по тебе!» (мать)*; *«Не переживай [о зимней обуви. — Р. Т.], что-нибудь придумаем» (отец)*.

**6. Стратегия доверия и искренности**, направленная на достижение в межличностном общении полноты взаимоотношений между членами семьи. Для такого рода взаимоотношений характерна установка на взаимность, создание особого доверительного контакта, способствующего сближению с адресатом. Обозначенная стратегия выражается в тактике объективирования пережитого или запланированного. Воплощаемая в рамках семейного общения, данная тактика ориентирована на взаимодействие с узким кругом лиц, с которыми у адресанта близкие, доверительные отношения, располагающие к откровенному разговору: *«Приезжал Лидин брат, она заболела, он и уговорил их поехать домой. Вторую неделю хожу как в воду опущенная. Жаль. Привыкла я к ним»*; *«Папа работает на новой работе, (может скучает пока по старой работе) как всегда ничего не говорит» (мать)*. Обозначенная стратегия обнаруживается преимущественно в речевом поведении матери. Содержание подобного рода материнских писем обусловлено стремлением просто выговориться, возможно, получить совет повзрослевшей дочери или поддержку от нее. Отсюда повышенная эмоциональность матери, определенная степень спонтанности писем.

**7. Регулятивная стратегия**, детерминированная воспитательной ролью родителей по отношению к своим детям, стремлением помочь им в определении некой линии поведения. Обозначенная стратегия проявляется в жанрах

просьбы, наставления, запрета и др.: «*Не думай даже расслабляться [во время сессии. — Р. Т.]» (мать); «Перестань себя накручивать худо будет!» (мать); «Гони все плохие мысли из головы. Ты должна закончить университет, защитит диплом» (отец).*

Таким образом, семейное общение, рассматриваемое на уровне родительских писем, обнаруживает ряд речевых стратегий. Для социальных ролей отца и матери, реализуемых в зоне эпистолярной коммуникации, характерны информативная и информационная стратегии. Их присутствие детерминировано социокультурными нормами эпистолярной коммуникации, связанной со взаимодействием коммуникантов, (как правило) разделенных в пространстве и во времени. Реализация обозначенных стратегий на уровне социальных ролей привлекаемых в исследование языковых личностей специфична. Эмоциональность матери, ее социальная роль хранительницы семейного очага определяют распространенность в ее речевом поведении действий, направленных на моральную и эмоциональную поддержку дочери. В речевом поведении матери частотны средства, реализующие стратегию доверия и искренности. Рациональность отца, его опыт руководящей работы детерминируют социально ориентированную направленность писем. Социальная роль родителей, связанная с необходимостью сформировать личность своего ребенка, способную жить и создавать результаты в своей жизни самостоятельно, детерминируют регулятивную стратегию семейной коммуникации, реализуемой посредством императивных тактик.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Лебедева Н. Б.* Естественная письменная русская речь как проявление повседневной народной культуры // Антропотекст-1: сб. статей / отв. ред. Л. Г. Ким. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2006. С. 295–303.

<sup>2</sup> *Иссерс О. С.* Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М.: Лки, 2008. С. 54.

<sup>3</sup> *Рабенко Т. Г.* Жанры естественной письменной русской речи в вариантологическом аспекте: дис. ... д-ра филол. наук / Кемер. гос. ун-т. Кемерово, 2018. С. 146.

<sup>4</sup> *Байкулова А. Н.* Речевое общение в семье: дис. ... канд. филол. наук / Саратов. гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского. Саратов, 2006. С. 4–5.

<sup>5</sup> *Крючкина Н. Ю., Рабенко Т. Г.* Личное письмо как жанр естественной письменной речи: гендерный аспект // Естественная письменная русская речь: исследовательский и образовательный аспекты: сб. научных трудов / науч. ред. Н. Б. Лебедева. Кемерово: Кемер. гос. ун-т, 2016. С. 175–180.

<sup>6</sup> *Андреева Г. М.* Психология социального познания. М.: АСПЕКТ-ПРЕСС, 2000. С. 117.

<sup>7</sup> *Ухтомский А. А.* Доминанта. СПб.: Питер, 2002. С. 48.

<sup>8</sup> *Михальская А. К.* Русский язык: Риторика. 10–11 кл. М.: Дрофа, 2011. С. 112.



**Rabenko, T. G.**

*Kemerovo state University*

**SPEECH STRATEGIES OF EPISTOLARY DISCOURSE (BASED ON THE MATERIAL OF PARENTS ' LETTERS)**

In this study, the idea of a possible description of natural written speech texts from the position of communicative-pragmatic linguistics is tested. For this purpose, the material of parents' letters reveals speech strategies of family communication and traces their determinism by socio-cultural norms of communication, as well as the socio-demographic role of communicants.

*Keywords:* epistolary discourse, parent letter, speech strategy.

## КЛЮЧЕВЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ ДЕРИВАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА В СОВРЕМЕННЫХ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССАХ

Ключевые слова социокультурного пространства могут выступать в качестве исходных слов в деривационных процессах русского языка начала XXI в., результаты которых — новообразования — представлены в медийных текстах. В статье рассматриваются новообразования, созданные с участием социально-значимых слов и формантов, отражающие когнитивные, культурные и ценностные приоритеты общественного сознания.

*Ключевые слова:* деривационные процессы, ключевые слова, ключевые форманты, новообразования.

Социальные изменения в России XXI в. нашли отражение в разных сферах русского языка, и прежде всего в современных словообразовательных процессах. Актуальные социальные реалии оказались сопряженными с теми элементами словообразовательного механизма, которые характеризуются исследователями как ключевые элементы деривационного пространства. К ключевым элементам деривационного пространства можно отнести элементы словообразовательного механизма, продуктивные и социально значимые в определенный период времени.

Социальная значимость производящих баз обусловлена социальной активностью содержащих их исходных слов. В настоящее время к таким словам относятся слова пандемийной тематики (*ковид, коронавирус, вирус, пандемия, маска, вакцина, прививка* и др.). «С момента распространения эпидемии коронавируса за пределами Китая, в очень короткое время в русском языке появилась целая серия мотивированных лексем, сосредоточенных вокруг таких ключевых слов, как *коронавирус, ковид, карантин, маска, Zoot*»<sup>1</sup>.

На базе ключевых слов пандемической эпохи создаются суффиксальные неодериваты, а также дериваты с продуктивными префиксами противопоставления, отрицания, отсутствия (*анти-, без-*), временной семантики (*до-, пост-*): *Несмотря на «коронавирусные» ограничения, фестиваль продолжается* (День города. 29.07.—04.08.2020); *Поэтому лучше не экспериментировать, не рисковать здоровьем, не устраивать «ковидные вечеринки»* (Российская газета.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и РЯИК в рамках научного проекта № 20-512-23003 «Активные процессы в современном русском языке и их изучение в российской и венгерской лингвистике»

28.04.2021); *Не знаю, может, мне показалось, но в фильмах и сериалах пандемийной поры актеры держали между собой «социальные дистанции»...* (Российская газета. 26.04.2021); *Код антивируса* (Российская газета. 27.04.2021); *Антиковидные меры никто не отменяет* (Российская газета. 26.03.2021); *Все большую мощь год за годом набирает движение антипрививочников. И вот новая напасть — «секта безмасочников» <...> В соцсетях регулярно появляются видео, как из общественного транспорта, магазинов, зрелищных площадок с полицией выводят таких вот принципиальных антимащочников* (Наша Версия. 02.–08.11.2020); *С 1 декабря 2020 года начала работать в бесковидном режиме больница 19...* (Om1.ru. 26.03.2021); *На карте России не осталось белых, безвакцинных пятен* (Россия-1. 26.03.2021); *Возвращение туризма на докоронавирусный уровень в планах пока не значит* (Россия-24. 13.05.2020); *Ковидные госпитали переходят к доковидной жизни* (Россия-1. 07.06.2020); *Эксперт спрогнозировал возвращение в 2022 году безработицы на допандемический уровень* (Известия. 26.02.2021); *Отдых в посткоронавирусную эпоху будет другим* (1-й канал. 27.04.2020); *Постковидный синдром сегодня всесторонне исследуется учеными <...> появление бессонницы после коронавирусной инфекции стало одним из главных симптомов постковида <...> Впервые за последние 7 лет появилась навязчивая идея жениться <...> Согласен с детьми, с ипотекой, даже на постковидницу* (Московский комсомолец. 28.04.–04.05.2021).

«Освещение этой пандемии в средствах массовой информации позволяет выявить ценности, с одной стороны, определяющие картину мира наших современников, с другой — показывающие столкновения разных точек зрения»<sup>2</sup>.

Социально значимые слова нередко выступают в качестве первых частей сложных неодериватов, созданных по типу агглютинации с несклоняемой первой частью. Исходными для подобных дериватов являются слова, называющие реалии коронавирусной эпохи, интернет-коммуникации, цифровой действительности, сферы бизнеса: *Во Владивостоке появились желтые ковид-маршрутки* (Российская газета. 12.11.2020); *Несколько дней мы лечились дома, но состояние становилось все хуже, и ее госпитализировали в ижевский ковид-центр* (Российская газета. Неделя. 31.03.2021); *...в мире говорят о третьем пришествии коронакризиса* (НТВ. 06.04.2021); *Я очень благодарен проекту Маска, который разбавил эту корона-ситуацию* (НТВ. 02.05.2021); *По оценке ученых, большой объем частных инвестиций в ряде регионов привел к стремительному развитию бизнес-коррупции и сокращению бытового взяточничества* (Российская газета. 22.04.2021); *Крупные и богатые IT-компании продолжают игнорировать требования Роскомнадзора <...> IT-гиганты зарабатывают в нашей стране огромные деньги, но при этом не платят налоги в бюджет...* (Российская газета. 20.04.2021); *Предлагается прописать правила для онлайн-процессов* (Российская газета. 08.04.2021); *Надо начинать с того, чтобы установить ответственность вплоть до уголовной к тем лицам, которые организуют или формируют такой треш-контент, треш-стрим <...> Проверенной и хорошей*

практики правового регулирования проблемы **треш-стриминга нет** (Российская газета. 22.01.2021).

В связи с активизировавшимся в последнее время движением Black Lives Matter в сложных дериватах стала актуальной аббревиатура **BLM**: *...аденты прогрессивных ценностей не намерены ограничиваться **BLM-активизмом** и расовыми вопросами* (Российская газета. 26.04.2021). В латинизированной форме в сложносоставных словах могут выступать неаббревиатурные элементы, а также элементы, не являющиеся аббревиатурами в русском языке: **Beauty-средства** — *лишь инструмент, главное — наличие вдохновения и любопытства* (Л'Этуаль. 2018); **fashion-эксперт** (Belissimo, июнь 2018); **COVIDное постоянство**: *коронавирус станет сезонной болезнью, как грипп* (iz.ru. 28.02.2020); **Записки COVID-волонтера** (Собеседник. www.sobesednik.ru. 15.—16.05.2020). Подобные латинско-кириллические гибриды в пределах сложных структур являются «продуктом русского словообразования, происходящего по “иноязычной” деривационной модели»<sup>3</sup>. Подобную гибридизацию ученые считают «реакцией на общественные глобализационные процессы»<sup>4</sup>.

К социально значимым словообразовательным средствам относятся продуктивные аффиксоиды и аффиксы в составе неодериватов, отражающих актуальные социальные реалии. Так, префиксоид **кибер-** маркирует дериваты, связанные не только с цифровизацией общества, но и с обозначением различных проявлений киберпреступности: *Именно таким **кибергородом** видят этот город будущего* (Россия-1. 13.02.2021); *На **киберполигон** перебросят новых участников* (Коммерсантъ. 03.12.2020); *Если есть **киберпреступники**, то должны быть **киберследователи*** (Радио России. 18.01.2020); *...надо расширять полномочия Роскомнадзора и создавать **киберполицию**...* (Российская газета. 22.01.2021); **Киберпрокурор**. *За год количество преступлений, совершенных с использованием информационно-коммуникационных технологий, увеличилось на 74 процента* (Российская газета. 26.04.2021); *Всерьез и очень серьезно надо относиться к **киберконфликтам*** (1-й канал. 11.03.2021).

Актуальные неодериваты образуются также с помощью префиксоида **крипто-** с семей ‘скрытый’: *...Дуг [Швейцарский кантон. — Авт.] уже давно приобрел репутацию «**криптодолины**»: там работают или регистрируют свою деятельность многие блокчейн-стартапы и **криптовалютные** компании* (Российская газета. 08.04.2021); *...**киберпреступники** добиваются прогресса в разработке и развертывании атак на основе роя. <...> возможная угроза может быть реализована, если сейчас не будут предприняты приготовления для противодействия ей путем принятия **крипто-гибкости**. <...> В результате организации необходимо будет подготовиться к переходу на квантово-устойчивые **криптоалгоритмы** <...>* (Российская газета. 06.04.2021); *Редакторы не нашли этого материала. Может, они **криптонавальята**?* (Вести FM. 10.02.2021). О социальной значимости указанных префиксоидов свидетельствуют достаточно широкие их синтагматические возможности, вследствие которых данные префиксоиды сочетаются с основами одушевленных и собственных имен существительных.

Ключевыми элементами деривационного пространства можно признать префиксы *псевдо-*, *квази-* с семантикой неистинности, ложности: *Мужчины могут демонстрировать псевдожелания* (Радио России. 08.04.2021); *В Германии избегают эту тему затрагивать из-за псевдоморали* (Вести FM. 09.02.2021); *Приштина благодарна США за псевдонезависимость* (НТВ. 28.03.2021); *Есть кучка псевдоамериканцев, которые стараются быть американцами* (Вести FM. 03.02.2021); *Квазиправительство, которое начало формироваться в Киеве, уже успело спустить вниз приказы...* (Литературная газета. 28.04.–04.05.2021).

По-прежнему проявляет продуктивность префикс *экс-* с семей 'бывший' в составе дериватов, называющих лиц по социальному статусу, нередко с негативной оценкой: *Сам экс-сенатор Рауф Арашуков обвиняется в организации убийства...* (Российская газета. 08.04.2021); *Суд присяжных в американском Миннеаполисе согласился со всеми пунктами обвинения по делу экс-полицейского Дерек Шовина...* (Российская газета. 22.04.2021); *Близкие Джорджа Флойда и их адвокат восприняли жесткий вердикт для экс-патрульного Шовина как победу* (Российская газета. 22.04.2021); *Никакого наказания за гибель людей не получили экс-начальник областной милиции и его зам по общественной безопасности* (Российская газета. 30.04.2021).

Размерно-оценочные префиксы *супер-*, *гипер-*, *мега-* тоже можно признать ключевыми элементами деривационного пространства в силу их продуктивности и социальной значимости. Особую активность проявляет префикс *супер-*, не только указывающий на высокую степень качества, но и выражающий позитивную или ироническую оценку: *Женьку все время вспоминаем: суперкомпозитор, суперпевец и суперчеловек* (Россия-1. 24.04.2021); *Не приходят на ум какие-то суперназвания* (Вести FM. 25.02.2021); *Если бы было какое-то суперлечение* (Вести FM. 08.04.2021); *Регионы пережили длительный период суперхолодов* (Вести FM. 28.01.2021); *Погода стабилизируется в ближайшие выходные: начнется супервесна* (Вести FM. 08.04.2021); *А если это суперантипригарная сковорода?* (Радио России. 04.03.2021).

Близок по семантике префиксу *супер-* префикс *гипер-*: *Какова гиперзадача, главная задача?* (Радио России. 03.03.2021); *Какой сегодня гиперэмоциональный вечер!* (1-й канал. 07.02.2021); *Диего — гиперспокойный кот* (1-й канал. 11.04.2021).

Новый заимствованный префикс *мега-* обычно указывает на большой размер с возможной позитивной или негативной оценкой: *Она — мегапрофессионал. Она не боится и не стесняется* (Российская газета. 23.04.2021); *объявить мегалокдаун* (Вести FM. 15.01.2021); *Вот и складируют взятчики магазаначки дома* (Комсомольская правда. 07.–14.04.2021); *Создатель мегаисторического проекта «Ласковый май» должен быть супермиллионером* (Россия-1. 13.03.2021); *Конечно, теперь ей будет мегасложно вылезти с той позиции, на которую она улетела* (Газета.ру. 25.03.2021).

«Активизация использования в деривационных процессах иноязычных структурных элементов свидетельствует о характерной для большинства современных европейских языков тенденции к интернационализации...»<sup>5</sup>

Отражение актуальных общественных явлений в современных российских СМИ не только ведет к активному вовлечению в словообразовательные процессы социально значимых производящих слов и словообразовательных средств, но и способствует активизации окказиональных способов деривации, в частности заменительного словообразования и контаминации: *Еле-сеевский Гастроном-легенда остался без товаров и покупателей* (Российская газета. Неделя. 31.03.2021) — контаминация наречия *еле* и названия известного московского гастронома «Елисеевский». Контаминация сопровождается дефисацией для выделения оценочного наречия. В заголовке «*Холуин*» (Российская газета. 07.04.2021) контаминируются название западного праздника *Хэллоуин* и инвективное *холуй*: *Экс-президент Кравчук называет всю Беларусь — «холуями» <...> Президент Зеленский заявляет, что только членство Украины в военном блоке НАТО может решить все ее проблемы...* (Российская газета. 07.04.2021). В некоторых случаях при создании контаминированного новообразования обыгрываются прецедентные тексты: *Ковиду не подает* (Российская газета. 04.02.2021) — *ковид + виду (не подает)*. Ученые связывают подобные всплески словообразовательной активности в СМИ с ситуациями, которые могут быть подвергнуты комической трактовке и тем самым послужить толчком для языковой игры. «Ярко выраженная экспрессивность и оценочность большинства подобных новообразований способствует, в первую очередь, реализации воздействующей функции СМИ»<sup>6</sup>.

Таким образом, активные словообразовательные процессы с участием ключевых элементов деривационного пространства разворачиваются в сферах как типового, так и нетипового словообразования. Благодаря подобным процессам «русское языковое сознание и связанные с ним речевые практики людей обогатились словами и выражениями, за которыми стоят» новые «форматы знаний об изменившейся реальности»<sup>7</sup>.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Митурска-Бояновска Й.* Словообразование в русском языке в эпоху коронавируса // Активные процессы в современном русском языке: национальное и интернациональное: сб. науч. ст. М.: ФЛИНТА, 2021. 940 с. С. 459–469. С. 460–461.

<sup>2</sup> *Карасик В. И.* Эпидемия в зеркале медийного дискурса: факты, оценки, позиции // Политическая лингвистика. 2020. № 2. С. 25–35. С. 25.

<sup>3</sup> *Романик А.* «Латинизация» языка глянцевого журналов в условиях глобализации // Активные процессы в современном русском языке: национальное и интернациональное: сб. науч. ст. М.: ФЛИНТА, 2021. 940 с. С. 690–699. С. 695.

<sup>4</sup> Там же. С. 697.

<sup>5</sup> *Радченко М. В.* Особенности современного медийного словотворчества в русском и хорватском языках // Активные процессы в современном русском языке: национальное и интернациональное: сб. науч. ст. М.: ФЛИНТА, 2021. С. 649–660. С. 652.

<sup>6</sup> Там же. С. 658.

<sup>7</sup> Радбиль Т. Б., Рацибурская Л. В., Палоши И. В. Активные процессы в лексике и словообразовании русского языка эпохи коронавируса: лингвокогнитивный аспект // Научный диалог. 2021. № 1. С. 63–79. С. 65.

**Ratsiburskaya, L. V.**

*National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod*

## **KEY ELEMENTS OF THE DERIVATIONAL SPACE IN MODERN DERIVATIONAL PROCESSES**

Key words of the socio-cultural space can act as base words in the derivational processes of the Russian language of the beginning of the XXI century, which results — neologisms — are presented in media texts. Neologisms with the socio-significant generating words and derivational formants reflect cognitive, cultural and value priorities of the social consciousness.

*Keywords:* derivational processes, key words, key formants, neologisms.

## КОММУНИКАТИВНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАММАТИКА РУССКОГО ЯЗЫКА В XXI В.: ОТ ХУДОЖЕСТВЕННОСТИ К НЕФИКЦИОНАЛЬНОСТИ

В центре внимания лингвистов сейчас находятся нефикциональные тексты. Их коммуникативно-функциональный анализ показал, что говорящий выбирает тактику, которую можно охарактеризовать как упрощение синтаксиса. В статье перечисляются основные особенности синтаксиса нефикциональных описаний.

*Ключевые слова:* нефикциональный текст, коммуникативная грамматика, актуальное членение, модель предложения, синтаксическое поле.

Во второй половине XX в. в русистике под влиянием идей академика В. В. Виноградова зарождалось и постепенно развивалось новое направление — коммуникативно-функциональная грамматика. У ее истоков стояла Г. А. Золотова, стремившаяся создать такую грамматическую теорию, которая могла бы объяснять любое языковое явление прежде всего с точки зрения его выбора говорящим. Формальная грамматика к тому времени уже нуждалась в помощи, которая пришла со стороны семантики, но и в этом случае нерешенных вопросов оставалось все еще много: «Преодолев этап формально-структуралистский с его формулами, пренебрегающими смыслом, принялись за семантику, но с условием “грамматика — отдельно, семантика — отдельно” строили опять же формулы, теперь двух-, трех-, даже четырехэтажные»<sup>1</sup>. Г. А. Золотова постановила, что ее теория будет базироваться на триединой неделимой сущности любой языковой единицы (единство ее формы, значения и функции). Это снимало необходимость признания какого-либо направления анализа (например, от формы к семантике или наоборот). Поскольку главная функция языка — коммуникативная, то и язык должен изучаться с точки зрения того, как в нем реализуется эта функция: «Являясь продуктом человеческой деятельности, язык вместе с последней обладает целевой направленностью. Анализ речевой деятельности как средства общения показывает, что самой обычной целью говорящего является выражение. Поэтому к лингвистическому анализу нужно подходить с функциональной точки зрения»<sup>2</sup>. Признавая этот тезис ПЛК главным, Г. А. Золотова определяет свою теорию грамматики коммуникативно-функциональной, поскольку в центре внимания находится прежде всего коммуникативная функция, т. е. роль языковой единицы в процессе коммуникации.

Вся теория, положения которой представлены в трех главных трудах Г. А. Золотовой («Очерк функционального синтаксиса русского языка»,



«Коммуникативные аспекты русского синтаксиса» и «Синтаксический словарь. Репертуар элементарных единиц русского синтаксиса») и в итоговой коллективной работе «Коммуникативная грамматика русского языка», была основана на анализе текстов прежде всего художественной литературы. Именно этот языковой материал всегда был в центре внимания лингвистов, а все существующие на сегодняшний день академические грамматики русского языка иллюстрируют теорию тоже примерами художественных текстов. В начале XXI в. М. Ю. Сидорова систематизировала идеи Г. А. Золотовой о текстоцентричности коммуникативной грамматики, ее антропоцентричности и триединстве формы, значения и функции языковых единиц и представила теорию грамматики художественного текста<sup>3</sup>, которую, вероятно, можно признать полным и комплексным анализом и в то же время завершающим этапом изучения художественного текста.

Для того чтобы проверить универсальность положений коммуникативно-функциональной теории, необходимо их применить к языковому материалу другой природы. В разное время Г. А. Золотова, а затем ее последователи обращались и к публицистике, и к научным текстам, однако самостоятельным и полноценным объектом исследования они так и не стали. Во втором десятилетии XXI в. для анализа по предложенным алгоритмам был взят принципиально иной материал — тексты, которые были определены как нефикциональные<sup>4</sup>, поскольку в них представлялась не придуманная, вымышленная ситуация, а действительность, в которой находится говорящий (и/или слушающий). Оказалось, что некоторые положения грамматической теории в том виде, в каком они были сформулированы Г. А. Золотовой, на «новых» текстах не работают. Прежде всего это утверждение об обязательной субъектно-предикатной двусоставности предложения, что отличает теорию коммуникативной грамматики от традиционных формальных учений, в пределах которых выделяется группа односоставных предложений. С этой позиции представляется затруднительным выделить в следующих конструкциях, которые регулярно появляются при описании объектов действительности, субъект и предикат: *Светлые волосы; Тонкие кожаные ручки; Алюминиевый корпус*. Ответить на вопрос о статусе этих единиц помогла теория актуального членения В. Матезиуса. Можно предположить, что известная говорящему тема, исходный пункт высказывания в данном случае не эксплицируется (ср.: *У него светлые волосы*), в результате чего мы видим названным только ядро высказывания. Последующий анализ нефикциональных интернет-текстов (описания достопримечательностей, наблюдаемых и ненаблюдаемых товаров на сайтах, пропавших людей и животных), а также экспериментальных текстов-описаний показал, что такая тактика неэкспликации субъекта регулярно выбирается говорящим. Представляется, что в таком случае необходимо подробнее изучить вопрос о субъектно-предикатной организации предложения и ее отношении с функциональной перспективой (актуальным членением) высказывания.

На сегодняшний день анализ нефикциональных описаний дает возможность доказать, что модель предикативной конструкции соотносится с ее актуальным членением, а если точнее — его отображает. Говорящий, воспринимая явление действительности, делит его на известное, исходный пункт и неизвестное — ядро. Именно такое членение действительности предполагает и модель предложения по Г. А. Золотовой — «сопряжение субъектного и предикатного компонентов в единстве их морфологических, синтаксических и семантических характеристик»<sup>5</sup>. Представляется, что только коммуникативно-функциональный подход сможет соединить учение об организации предикативной единицы с теорией функциональной перспективы. Формальный подход с его вниманием прежде всего к морфологической форме предикативных компонентов действительно не соотносится с членением актуальным. Еще в 1939 г. В. Матезиус подчеркивал, что актуальное членение показательнее демонстрирует разговорная речь, которая в большей степени привязана к конкретной ситуации в отличие от кодифицированного языка<sup>6</sup>. Сейчас, когда внимание лингвистов смещается с художественной литературы на тексты нефикциональные, которые в свою очередь создаются с опорой на конкретную ситуацию, это наблюдение кажется более чем актуальным и перспективным.

Указанная особенность организации предикативной единицы в нефикциональных описаниях — это частный случай, в котором проявляется общая тенденция, так или иначе характеризующая все тексты этой природы. Мы наблюдаем упрощение синтаксиса, которое проявляется в более простом, чем у художественных текстов, строении предикативных единиц и их объединении в текстовые фрагменты. Говорящий, реализуя коммуникативную цель, эксплицирует только те языковые единицы, которые, с его точки зрения, необходимы для этой реализации. Такое синтаксическое упрощение проявляется, как уже было сказано выше, в экспликации только предикатов, если субъект оказывается известен. Кроме этого, говорящий выбирает базовые модели, без их модификаций. Для описательных фрагментов это модели с типовым значением качества, которые без распространителей оформляют предикативную единицу (ср.: *Сумка зеленая — Сумка цвета весенней зелени*). Нерегулярное появление полипредикативных единиц также демонстрирует обозначенную тенденцию к упрощению синтаксиса. В нефикциональных описаниях действительности, цель которых — охарактеризовать качества явления, предмета или лица, говорящим выбираются монопредикативные базовые нераспространенные модели, которые могут объединяться в бессоюзные соединения (ср.: *Сумка зеленая. Ручки тонкие. Сбоку два кармана — У нее светлые волосы, голубые глаза, бледная кожа, нос прямой*).

«Упрощенный» синтаксис нефикциональных текстов еще нуждается в анализе, для чего необходимо обратиться к большему количеству нового языкового материала. Выше мы обозначили те синтаксические особенности, которые нам удалось выявить при исследовании нефикциональных описа-

ний, полученных экспериментальным путем (была проведена серия экспериментов с носителями русского языка, которые создавали текст по заданию «Опишите то, что вы видите»). Другая часть нефикциональных описаний была найдена на различных интернет-сайтах (объявления, каталоги, туристические описания). Сопоставление этих текстов показало, что их синтаксис характеризуется вышеописанными особенностями, в результате чего представляется, что упрощение актуально для всех нефикциональных текстов. С другой стороны, можно предположить, что усложнение синтаксиса — регулярное явление в тексте модификаций базовой модели, ее распространение и усложнение, полипредикации — выведут текст из нефикциональности в фикциональность, на основе которой Г. А. Золотовой и была разработана теория синтаксического поля предложения.

### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Золотова Г. А. О «коммуникативной грамматике» и ее возможностях // Gramatyka a tekst / pod red. H. Fontańskiego, J. L. Kruglik. Katowice: Oficyna Wydawnicza WW, 2007. S. 8.

<sup>2</sup> Пражский лингвистический кружок // Сборник статей под ред. Н. А. Кондрашова. М.: Прогресс, 1967. С. 17.

<sup>3</sup> Сидорова М. Ю. Грамматика художественного текста. М.: Центр М, 2001. 400 с.

<sup>4</sup> Rogovneva Yu. V. Нефикциональность и фикциональность в тексте. Нефикциональный текст // Русский язык за рубежом. 2018. № 6. С. 93–97.

<sup>5</sup> Золотова Г. А., Онипенко Н. К., Сидорова М. Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М.: Издательство МГУ, 1998. С. 104.

<sup>6</sup> Mathesius V. O tak zvaném aktuálním členění věty // Slovo a slovesnost. 1939. № 4. S. 171–174.

**Rogovneva, Yu. V.**

*Pushkin State Russian Language Institute*

### COMMUNICATIVE-FUNCTIONAL GRAMMAR OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE XXI CENTURY: FROM FICTION TO NON-FICTIONALITY

Now linguists focus on non-functional texts. Their communicative and functional analysis showed that the speaker chooses tactics that can be described as simplifying the syntax. The article lists the main features of the syntax of non-functional descriptions.

*Keywords:* Non-functional text, communicative grammar, functional perspective, model of sentence, syntactic field.

## О ПЕРСПЕКТИВАХ РАЗВИТИЯ РУСИСТИКИ В XXI В.

В статье представлено развитие идей, изложенных в предыдущих работах автора и связанных с концепцией георусистики, которая предполагает перенос внимания с изучения единиц языка на русскоязычное глобальное пространство. Доказывается необходимость учета особенностей русского языка как средства взаимодействия в рамках разных государств и обусловленного этим варьирования. В связи с этим предлагается оптимизировать подходы к формированию современной языковой политики.

*Ключевые слова:* георусистика, национальный вариант русского языка, языковая норма, функция.

Предлагаемая статья посвящена рассмотрению нескольких проблем, находящихся, на мой взгляд, на стыке теоретической лингвистики и социолингвистики. Главная из них — преодоление существующих сегодня своего рода гносеологических «шор», ограничивающих, как представляется, исследовательское видение и степень адекватности описания реальных языковых явлений.

Благодаря в высшей степени плодотворному сотрудничеству автора с Научно-исследовательским центром по национально-языковым отношениям Института языкознания РАН и под влиянием дискуссий, проходивших на конференциях с участием В. Ю. Михальченко, М. О. Орешкиной и других исследователей, мною была осознана необходимость доказательства объективности существования украинского варианта русского языка, а затем и создания концепции георусистики.

Термин «национальный вариант языка», который я использую для описания современного состояния русского языка, был зафиксирован в «Словаре социолингвистических терминов»: «Один и тот же язык, приобретший различия вследствие его развития в различных условиях, напр., на разных территориях, не связанных между собой... Напр., французский язык Канады, французский язык Бельгии, немецкий язык в Германии и Австрии; английский язык в Англии и США»<sup>1</sup>. Национальные варианты русского языка определяются авторами словаря с другой гносеологической позиции: «Специфические разновидности русского литературного языка, возникшие в зонах активного контактирования русского и других языков, прежде всего на территории основных языков союзных республик СССР, занимающие, с точки зрения социолингвистики, промежуточное положение между национальными вариантами литературного языка и этнолектами»<sup>2</sup>. Поэтому не случайно

термин «национальный вариант языка» применительно к русскому языку вызвал споры.

Представляется целесообразным остановиться на том, каким образом в упомянутом словаре объясняются причины возникновения национальных вариантов (далее выделено нами). Во-первых, необходимы различные условия, в которых один и тот же язык будет функционировать, при этом акцент делается на региональных факторах, хотя, даже если не принимать во внимание исторические условия, необходимо учитывать наравне с ареальным членением языка влияние на него социальных и общественно-политических факторов, которые в современном мире представляются не менее значимыми<sup>3</sup>. Во-вторых, важнейшим условием варьирования языка (в том числе литературного) является контактирование с другими языками, в том числе и в пределах одного государственного образования. Такие факты, несомненно, существуют в реальности, но какие из них являются решающими для возникновения национального варианта языка? И насколько важным критерием существования таких разновидностей языка в этом отношении является официальность их признания (в этом отношении пример русского языка на Украине весьма показателен).

С моей точки зрения, очень осторожное определение «разные территории, не связанные между собой» отражает господствующую в русистике точку зрения и не отражает адекватно современную нам реальность. Дело в том, что сегодня на нашей планете не осталось «территорий», воспринимаемых как «фрагмент поверхности суши». Сегодня территория всегда «социальна» и «государственна». «Территория», если довериться «Википедии», — это «земельное пространство, на которое распространяется юрисдикция государства или административной единицы в его составе»<sup>4</sup>.

Поэтому главным условием возникновения того феномена, о котором идет речь, является не территориальная разобщенность носителей русского языка, а тот неоспоримый факт, что не все они сегодня являются гражданами Российской Федерации. Это означает, что русский язык, предоставляя своим носителям адекватные средства номинации для всех мыслимых и немыслимых ситуаций социального взаимодействия<sup>5</sup>, не может не реагировать на изменения реальности. Изменения, связанные с тем, в какой стране живет носитель русского языка, гражданином какого государства он является. Описание такой ситуации требует соответствующего понятийного аппарата: «В том, что до сих пор нет обозначения для русского языка за пределами исконной территории, в постсоветских странах, где он активно используется и имеет высокий статус — например, в Казахстане, Белоруссии, Кыргызстане, и в процессе регионализации все больше дистанцируется от “**материкового**” инварианта, сказывается терминологический дефицит **социорусистики**. Между тем в последние годы появилось новое определение русского языка — *плюрицентрический*»<sup>6</sup>. Как видим, по мнению Д. Шайбаковой, инвариантен для русистов «материковый» инвариант, т. е., иначе говоря, российский

русский, который априори признается «нормой», в то время как остальные «русские языки», для которых, по мнению автора цитируемой статьи, «нет обозначения», соответственно — «отклонением от нормы».

Здесь мы сталкиваемся с необходимостью рассмотреть сам феномен «инвариантности». Для меня понятие ‘инвариант’ является атрибутом уровневой модели языка. Речь идет о так называемой трехуровневой модели естественного языка, предполагающей существование уровня наблюдения, уровня типов и уровня конструкторов. Философской основой выделения трех уровней языка, по Ю. С. Степанову, являются три категории диалектики: единичное, особенное и всеобщее. Для Ю. С. Степанова разграничение уровней является одним из важнейших членений языка: «...каждый человек, ставящий себе целью научно познать язык, должен отдавать себе отчет, в каком отношении он членит язык, т. е. какова его точка зрения на предмет»<sup>7</sup>. Чрезвычайно важный постулат, насущно необходимый для того, чтобы избежать типичных для нашей науки ситуаций, когда наблюдения, сделанные на каком-либо одном уровне языка, например речи, абсолютизируются и распространяются на весь язык. Есть «язык вообще». Это способность «человека вообще». «Язык вообще» существует в виде множества языков: русского, английского, китайского... Эти языки совсем разные, и в то же время между ними существует принципиальная общность: каждый из них — язык. И именно изучением «языка вообще» занимается общее языкознание. Есть в свою очередь «русский язык вообще». «Русский язык вообще» образует на нашей планете огромный глобальный мир русского языка. Этот мир активно взаимодействует с другими глобальными и локальными языковыми мирами. С китайским. Английским. У нас в Крыму — с крымско-татарским и украинским. И «русский язык вообще» вынужден варьироваться и несколько видоизменяться в зависимости от тех условий, в которых оказывается. Каковы эти условия? В меньшей степени погодные и ландшафтные, хотя и они определенным образом влияют на язык. В максимальной степени социальные и политические. И решающее значение имеет то, в каком государстве, в какой стране «русский язык вообще» должен удовлетворять потребность в социальном взаимодействии своих носителей. Поэтому глобальный русский языковой мир состоит из множества реализаций «русского языка вообще» во множестве стран. При этом очевидно, что центральной такой реализацией является российский вариант русского языка. И главное отличие георусистики от традиционной русистики заключается в том, что для георусистики инвариантом является «русский язык вообще», тогда как для русистики инвариантен «российский русский».

Вообще, по моим наблюдениям, в том числе личного характера (поскольку в силу исторических обстоятельств я в течение достаточно длительного времени ощущал себя носителем именно варианта русского языка, сформировавшегося на Украине, а затем оказался в центральной части русскоязычного мира), сложившиеся представления об объективном устройстве Русофонии у достаточно большой части русистов можно сопоставить с представлениями

о Солнечной системе до Галилея: согласно утверждению Птоломея, эта система была геоцентрической, т. е. в центре ее была Земля, а все прочие небесные тела вращались вокруг этого центра. Возможно, читателю приведенная аналогия покажется не вполне соответствующей затронутой в статье теме, но для меня такая модель русского языкового мира (или Русофонии)<sup>8</sup>, когда нормативным признается исключительно форма русского литературного языка в его российском варианте, а все прочие варианты русского, которые закономерно и неминуемо формируются и используются в разных частях русского языкового мира, априори воспринимаются как испорченные, не обладающие хотя бы минимальной степенью кодифицированности, что отражают даже их наименования (суржик, трясанка и пр.), содержащие отчетливый негативный оттенок, является фактически именно «птоломеевской». Следуя такой логике, мы должны прийти к выводу, что носители русского языка (в том числе и его литературной формы), которые в результате разнообразных культурных и политических трансформаций оказались на периферии Русофонии, одновременно перешли на нелитературные варианты языка. В этом случае русский языковой мир организован именно «по-птоломеевски»: видимое совпадает с реальностью (чего обычно не наблюдается в науке). Есть четкая система: инвариант — русский литературный язык, который используется на территории России, и любые его изменения (а тем более варианты), независимо от степени их объективности и обусловленности, признаются ошибкой и/или отклонением от нормы. То есть в лингвистике по-прежнему господствует дихотомия «норма и варианты», в которой последний компонент противопоставлен первому как главное и второстепенное, исходное и вторичное.

Обобщим изложенное выше. Нет сомнений, что русский язык как система существует в нескольких формах, которые стратифицированы относительно друг друга. С одной стороны, это «русский язык вообще», который выступает в качестве инварианта по отношению ко всем возможным формам русского языка в тех или иных региональных, социальных, культурных или политических условиях. Именно «русский язык вообще» противопоставлен прочим языкам-инвариантам: французскому, испанскому, английскому и т. д. Инвариант охватывает набор универсалий, составляющих «русскость» языка. С другой стороны, это разнообразные функциональные (этим термином можно охватить как региональные, так и социальные или национальные варианты) варианты русского, закономерно появляющиеся и функционирующие в конкретных государствах, регионах, социальных группах. При таком подходе мы имеем дело с часто не учитываемой категорией функционального тождества, которое представляет собой группу реалий, различающихся по своим природным свойствам, но тождественных с точки зрения функции. А так называемые территориальные и социальные диалекты, а также региолекты и национальные варианты русского языка являются функционально тождественными, поскольку смысл их существования — это реализация инвариантного русского в конкретных условиях. Применительно

к описываемой системе этот тезис означает, что если в пределах Русофонии возникает новая «позиция» (возьмем самый дискуссионный случай — государство), в которой оказывается русский язык, то это закономерно приводит к некоторым изменениям поначалу в рамках отдельных подсистем (например, лексической), а затем и к формированию еще одного варианта «русского языка вообще».

Следовательно, нам необходимо начать изучать процессы, обуславливающие варьирование русского языка, в совокупности с условиями, каузирующими это варьирование (например, в зависимости от страны функционирования языка). Соответственно, обсуждение соотношения варианта, нормы и формы существования сегодня должно опираться на иные предпосылки. Во-первых, мы должны отметить определенную степень абстрактности декларируемых норм русского литературного языка, поскольку степень их реального описания в значительной мере относительная, что неоднократно отмечалось исследователями (а в рамках объективной действительности социальная ценность их соблюдения значительно снизилась). Во-вторых, необходимо учитывать, что сегодня русский язык в силу множества исторических и политических преобразований оказался вынужден совершенствоваться в том смысле, о котором писал Н. В. Крушевский. По мнению классика, это совершенствование заключается в стремлении к все более полному соответствию «мира слов миру понятий»<sup>9</sup>. Такое соответствие языковой картины мира реалиям того или иного государства выступает важнейшей детерминантой для преобразования русского языка, который должен обеспечить социальное взаимодействие своих носителей в новых — отличных от российских — условиях.

В связи со сказанным я вижу несколько насущно необходимых следствий теоретической георусистики. Во-первых, осознание своевременности оптимизации нашей внешней языковой политики. Я убежден в том, что следует начинать внимательное и объективное описание тех разновидностей русского языка, которые существуют и развиваются вне России. Во-вторых, мне кажется, что нашей социолингвистике следует двигаться в направлении осознания себя именно как «социорусистики», уделяя значительное внимание изучению того, в каких формах и разновидностях существует сегодня русский язык<sup>10</sup>. Для этого следует построить действующую модель русского языкового мира, которая должна, на мой взгляд, максимально точно представлять весь спектр взаимодействий русского языка с языками-партнерами (принципиально, чтобы это взаимодействие рассматривалось не как источник потенциальных «порчей», а как ресурс для совершенствования русского языка), которые должны быть охарактеризованы с функциональной (прагматической) точки зрения. Сила и мощь русского языка в этой системе неоспоримы. И проявляются они именно в его способности успешно обеспечивать социальное взаимодействие своих носителей в самых разных ситуациях, в самых разных странах.



## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Словарь социолингвистических терминов / под ред. В. Ю. Михальченко. М.: Институт языкознания РАН, 2006. С. 147.

<sup>2</sup> Там же. С. 146.

<sup>3</sup> Там же. С. 147.

<sup>4</sup> Территория // Википедия: свободная энциклопедия. [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Территория> (дата обращения: 20.03.2020).

<sup>5</sup> Рудяков А. Н. Язык, или Почему люди говорят: опыт функционального определения естественного языка: монография. 2-е изд. М.: Флинта: Наука, 2012. С. 114–144.

<sup>6</sup> Шайбакова Д. Является ли русский язык плюрицентрическим? // PRZEGLAD WSCHODNIOEUROPEJSKI VII/2, 2016. С. 258.

<sup>7</sup> Степанов Ю. С. Основы языкознания. М.: Просвещение, 1966. С. 7.

<sup>8</sup> Рудяков А. Н. Георусистика: русский язык в глобальном мире. М.: ЛЕКПУС, 2016. С. 31–66.

<sup>9</sup> Крушевский Н. В. Очерк науки о языке // Изв. и учен. зап. Имп. Казан. ун-та. Казань, 1883. Т. XIX. Январь — Апрель. 149 с.

<sup>10</sup> Рудяков А. Н. Георусистика: русский язык в глобальном мире. С. 66–81.

**Rudiakov, A. N.**

*Crimean Republican Institute of Postgraduate Teacher Education*

### **ABOUT PROSPECTS OF DEVELOPMENT OF RUSSIAN STUDIES IN THE XXI CENTURY**

The article presents the development of ideas outlined in the author's previous works and related to the concept of geo-rustics, which involves shifting attention from the study of language units to the Russian-speaking global space. The article proves the necessity of taking into account the peculiarities of the Russian language as a means of mutual interaction within different States and the resulting variation. In this regard, it is proposed to optimize approaches to the formation of modern language policy.

*Keywords:* sociorustistik, georustistik, national variant of the Russian language, language norm, function.

## К ВОПРОСУ О ДИАЛЕКТНОМ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

В статье рассматривается диалектный дискурс, содержащий фразеологические единицы. Анализируются типы таких дискурсов с точки зрения активности говорящего, ситуативного контекста и с точки зрения функционирования фразеологизма в речи. Среди высказываний, содержащих рефлексии информанта об устойчивом выражении, выделяются этимологизирующий, объясняющий дискурсы, дискурс особенностей употребления, дискурс языковых свойств, дискурс умозаключений. Обращается внимание на фразеотворческую способность как особенность диалектного языкового сознания.

*Ключевые слова:* диалект, дискурс, фразеология, речь, функционирование фразеологизмов.

Антропоцентрический подход, являющийся в последние десятилетия доминантным для фразеологических исследований, имеет множество направлений: связь фразеологии с культурой, авторские модификации устойчивых выражений и в целом фразеологический идиостиль личности; фразеологическая неологика<sup>1</sup> и др. Обширнейшее поле для исследований представляет также изучение функционирования фразеологических единиц (ФЕ) в дискурсе<sup>2</sup>.

В данной статье рассматривается диалектный дискурс, содержащий фразеологические единицы. Выбор данной формы существования языка обусловлен ее ненормированностью, наиболее «живым», незакрепощенным использованием языка. В фокусе внимания же оказывается сам дискурс как «речь, погруженная в жизнь»<sup>3</sup>, непосредственно включенная в ситуацию.

Материал представляет собой записи высказываний, зафиксированные в ходе работы Топонимической экспедиции УрФУ. Сбор материала осуществлялся методом сплошного просмотра электронной картотеки Топонимической экспедиции УрФУ и составил более 400 контекстов. В основном представлены данные, собранные в Костромской области, точно даются факты архангельских и вологодских говоров.

**С точки зрения активности участников диалога** можно выделить дискурс, заданный собирателем, и дискурс, заданный информантом. Картотечная запись предусматривает, как правило, фиксацию реплик только информанта, вопросы собирателя включаются лишь в некоторых случаях (как правило, в ситуации однословного ответа на вопрос). Однако сама форма дискурса дает представление о течении диалога.

Дискурс, заданный собирателем, возникает в ситуации опроса. Этот опрос может проводиться от ситуации («как можно назвать X?», где X — объект, обладающий определенными свойствами) либо от слова / ФЕ (так называемое дублирование, имеющее целью подтвердить факт наличия языковой единицы в данном говоре). Маркерами такого типа дискурса служат: а) позиция ФЕ (влг. кад. *Варвара непослушная девчонке говорят, если ей говорят, а она всё своё делает*); б) изолированность ФЕ, не включенность ее в качестве члена предложения, сопровождаемая объяснением значения (костр. пав. *И голодная я начинаю быстро-быстро есть — ахидом кинулась — ни с того ни с сего, то есть быстро, внезапно, сгоряча*); в) указание на факт известности единицы (костр. вохом. *Не успел чего сделать — так «как уснул» — такое наречие есть*).

Во втором типе дискурса информант занимает более активную позицию говорящего, контексты этого рода представляют собой фрагменты продолжительного связного рассказа о каких-либо событиях. Обычно в таких контекстах отсутствует пояснение семантики ФЕ, а сама единица органично включена в предложение (костр. пыщ. *Что ты на крышу лезешь? <обманываешь> Что я, леса не знаю? Грибы же там не растут*).

С точки зрения ситуативного контекста высказывания можно выделить: а) контексты, спровоцированные языковой ситуацией, — возникающие вследствие ответа на вопрос (например, костр. кад. *Дундук сидит — без вольтов в голове; дурачок — не дурачок — ФЕ возникает в качестве поясняющего ответа на вопрос о том, кто такой дундук*); б) контексты, спровоцированные внеязыковой ситуацией как непосредственной, существующей в момент речи (костр. ней. *Может, кто и моложе меня, так мне на память не пало*), так и воображаемой, например, при воспоминании (костр. шар. *И мельник с руками доволен <т. е. очень доволен>, что мукой себя обеспечил*).

Фразеологический диалектный дискурс может быть классифицирован и на основании свойств самого высказывания, а именно **особенностей функционирования ФЕ в речи** информанта.

Первый тип можно определить как контексты «естественного» функционирования ФЕ — своего рода образцовая ситуация, при которой ФЕ включена в предложение в качестве равноправного члена предложения, интуитивно извлекается из сознания в готовом, цельнооформленном виде, причем говорящий не фиксируется на ней, продолжая свою речь далее. Именно такой тип контекста является, пожалуй, наиболее привычным для реципиента, близким тому, что встречается в художественной литературе и словарях.

Фразеологизмы в таких контекстах служат: а) для образно-экспрессивной характеристики объекта действительности (арх. вил. *А сейчас мясо и на глаза не пускаю — не хочу*; костр. шар. *Плохо воспитала парня, мякишем всё к себе ворочит*); б) для объяснения или уточнения значения слова из этого же контекста (костр. окт. *Недопёка — это винтик не в ту сторону или не совсем смыслённый*).

Второй тип представляют «рефлексивные» контексты, где произнесение ФЕ вызывает некоторую «фиксацию» говорящего на ней, т. е. единица становится центром, отправной точкой организации дискурса:

а) этимологизирующий дискурс — т. е. дискурс, содержащий размышления о происхождении ФЕ. Такой дискурс в большинстве случаев возникает при инициации его собирателем и может быть «нулевым», когда говорящий сообщает о своем незнании происхождения выражения: костр. шар. *Ну, щас, пойдём мы с тобой вдвоём, как Катя с Ваней. И почему именно как Катя с Ваней? В рифму что ли?* (стоит подчеркнуть, что в данном случае размышления информанта об истоках выражения возникают самостоятельно, а не под воздействием собирателя); костр. пав. *А в Вологодской области дорога ровная, хорошая — как карту кати. — Почему так говорят? — Не знаю, почему, а у нас говорят «как карту кати», а никаких карт.* Этимологизация — истинная или ложная — может происходить через прояснение слова, входящего в состав ФЕ и создающего образ, либо через описание ситуации, породившей выражение (причем в этом случае ситуация также может быть как имевшей место в действительности, так и «предполагаемой»). К первому случаю относятся контексты типа костр. пыщ. *Елишное сердце, скажут. Всё своё отдаст, кто спросит и не спросит. Из елишины-то <оляха> лучшие дрова, вот и назвали так;* костр. окт. *Павлинья годоська — это оскорбление, вредный человек это. Годоська — гад, я думаю.* Второй тип представлен рассказами: костр. окт. *Заберёшь карточку — потом ищи на Моке лапти <...> Мока — имя у парня, а он в лаптях был;* костр. буй. *Ну, как дура лемяхойская! Деревня была Лемяхойская, вот и говорили: Маня лемяхойская. Она не совсем была.* Такие контексты представляют ценность, поскольку часто содержат своего рода расшифровку образов, лежащих во внутренней форме ФЕ (например: костр. шар. *Ну, скажут, жимолостяное твоё сердце, ни о ком не плачешь. Жимолость никуда не гнётся, вот и назвали;*

б) объясняющий дискурс. Такой дискурс, в отличие от этимологического, сосредоточен не на происхождении, а на значении ФЕ, уточняя особенности семантики и ситуации употребления. Объяснение может быть как довольно абстрактным, выраженным при помощи подбора синонимов и дифференциации от них (костр. вохом. *Беса совать — это не то что обманывать; ну, врать, изворачиваться, чтоб тебя не подозревали, с тонким подколом;* влг. баб. *Если что-то было очень давно, то говорят, что при царе-косаре было*), так и конкретным, происходящим через описание определенной ситуации, типичной для применения ФЕ (костр. пыщ. *Я вот щас молодой человек <в речи информанта-женщины>, буду подходить к тебе, скажу: «Девушка, давайте познакомимся». Буду не давать тебе дороги. Как это назвать? Бабки подбивают*). В случае объяснения посредством описания ситуации следует отметить частое использование говорящим «я-позиции» — т. е. обрисовки воображаемых ситуаций, центром которых является непосредственно этот говорящий. Вероятно, эта особенность представляет собой частный случай более широкого свойства

психологии диалектоносителей — стремления рассказывать только о том, что было в их непосредственном жизненном опыте;

в) дискурс особенностей употребления — отмечающий особенности в функционировании единицы: хронологические (костр. буй *Раньше говорили: как жаворонки оклевали, надо обезбаливать сметаной*; арх. лен. *А раньше-то говорили «на рубахе», а нынче — «гости пришли»* ‘о менструации’); географические (костр. шар. *Как тенето или как телёнок мокрый — это есть по Шарьинскому району такое выражение*; костр. шар. *Вот выражения-ти наши. «Ну, — говорят, — как Аля Парюгская, как Саня Пеномская»*); указание на источник выражения для говорящего (костр. шар. *Ну и ад кромешный! Это у кого аппетит хороший, а хозяину жалко еды. У нас мама всё раньше: «Ну вы каки ады кромешные!»*; костр. вохом. *Дикое бало называли, кто шалит. Дикое бало батька раньше называл*). В последнем случае отмечается общая тенденция апелляции к предыдущему поколению для подчеркивания достоверности информации (аналогичное речевое поведение отмечается, в частности, в эсхатологических рассказах о «ранешней Библии»<sup>4</sup>);

г) дискурс, отражающий языковые свойства ФЕ: синонимичность единиц между собой (костр. пав. *Хватит саватейки сколачивать, баламытиться, языком баландить*) или синонимичность ФЕ и слова (костр. буй *Вот когда щи прокиснут у кого, мы называем третьегодншние, а кто говорит, что Афонька набздел*); устойчивость формы (костр. кад. *Божья мучка, а вот ручки-то какие — забыла... Божья мучка, да чёртовы ручки* ‘о плохой хозяйке’), а также вариативность единицы в рамках модели (влг. баб. *Вот неужённый, что-то делает, носится: «Леший тебя носит, пинит или водит»*). Дискурс такого рода отражает также сильную связь, существующую между ФЕ и словом, при которой одна и та же семантика может быть выражена фразеологическим или лексическим способом с практически идентичной внутренней формой: костр. мак. *Безвалетный — вальтов в голове не хватает* ‘о глупом человеке’; костр. пыщ. *Зряшной или зряшки играют, это человек, который неадекватно себя ведёт. У него зряшки играют*;

д) дискурс умозаключений. Выказывания такого рода содержат размышления, выводы информанта о явлениях жизни: костр. шар. *Занял, а не отдаёт, вот берестяна харя, сколь таких берестяных харь*; костр. вохом. *Собака, если злая, так подойдёшь — ахидом кинется и собака. А нынче и люди — как собаки. Всё такая жьсь.*

Ряд анализируемых контекстов свидетельствует о таком явлении, как создание неоднословных образных единиц непосредственно в момент речи. Статус этих единиц неоднозначен. С одной стороны, фразеотворчество наглядно демонстрирует процесс генезиса ФЕ, первую его стадию, при которой удачно созданная единица имеет шанс закрепиться в узусе. Однако в силу особенностей экспедиционного сбора невозможно проверить, является ли такая единица устойчивой в речи хотя бы одного диалектоносителя и получает ли она более широкое хождение с течением времени. Чаще всего такие выражения возникают путем образного расширения опорного слова, входящего

в состав оборота или же дающего базовый образ: костр. шар. *Бармалыга-то не ту святую мелет, как кружок, вокруг головы да в пазуху* — где слово *кружок*, содержащее семантику бессвязной, нелогичной речи, переданную через метафору непрямого движения (ср. аналогично о метафоре плетения: «изгибание материала <...> может переосмыслиться как уход от “прямого” разворачивания мысли»<sup>5</sup>), развивает более наглядный образ такого действия *вокруг головы да в пазуху*; влг. баб. *Я тупой, как валенок пензенский* (возникшее, по-видимому, на основе общенародного выражения *тупой, как валенок*, однако получившее в индивидуальном дискурсе «географическую» привязку для большей экспрессивности); костр. окт. *Да я ему говорю, лутошные глаза, как будто килограмм мыла съел, врёт, мылит* (диалект. *мылить* ‘обманывать’ с тем же образом, что в общенародном выражении *скользкий тип*, разворачивается в дискурсе в более выразительную неоднословную единицу).

Изучение дискурса, содержащего фразеологические единицы, наглядно демонстрирует проявление их свойств, дает представление о фразеологическом генезисе и раскрывает ряд свойств языкового сознания.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Мокиенко В. М. Жизнь русской фразеологии в современной речи // Вестник КемГУ. 2014. № 4 (52). Т. 4. С. 59–62. С. 61.

<sup>2</sup> Третьякова И. Ю. Проблемы изучения фразеологических единиц в дискурсе // Фразеология и паремиология в диахронии и синхронии (от архаизации к неологизации). Материалы Международной научно-практической конференции. Кострома, 2020. С. 23–27.

<sup>3</sup> Арутюнова Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 136.

<sup>4</sup> Громов Д. В. Фольклорные тексты о «ранешней» Библии // Живая старина. 2003. № 1. С. 42–44. С. 43.

<sup>5</sup> Березович Е. Д. Русская лексика на общеславянском фоне: семантико-мотивационная реконструкция. М.: Русский Фонд Содействия Образованию и Науке, 2014. 488 с. С. 310.

Ryabtseva E. S.

*Department of the Russian language for foreign students; Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin*

## ON THE ISSUE OF DIALECT PHRASEOLOGICAL DISCOURSE

The article deals with a dialectal discourse containing phraseological units. The types of such discourses are distinguished from the point of view of the speaker's activity, situational context and from the point of view of the functioning of phraseological units in speech. Among the statements containing the informant's reflexion about the stable expression, the etymologizing, explaining discourses, the discourse of the peculiarities of use, the discourse of linguistic properties, the discourse of inferences stand out. Attention is paid to phrase-making ability as a feature of dialectal linguistic consciousness.

*Keywords:* dialect, discourse, phraseology, speech, functioning of phraseological units.

**Саакян Левон Николаевич**

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

sahalev@mail.ru

**Труханова Дарья Сергеевна**

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

DSTrukhanova@pushkin.institute

## **ИМПЕРСОНАЛЬНЫЕ КОНСТРУКЦИИ В РУССКОЯЗЫЧНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ**

В статье рассматриваются типичные ситуации использования имперсональных конструкции в институциональном политическом дискурсе в диалогах политиков — представителей законодательной и исполнительной властей разного уровня с политическими оппонентами, журналистами и представителями общественности. Эти типизированные имперсональные конструкции позволяют митигативным способом вербализовывать несогласия, отказы, негативную и иную ликоущемляющую информацию.

*Ключевые слова:* политический дискурс, лингвопрагматика, митигация, имперсональные конструкции, обезличенность.

Широко представленные в современной русской речи имперсональные конструкции, градуируемые по выраженности/невыраженности субъекта и богатству семантики и маркирующие разные типы субъектно-объектных отношений, выполняют различные прагмалингвистические функции в политическом дискурсе.

Целью настоящего исследования является определение семантики и прагматики имперсональных конструкции, выступающих в функции коммуникативного смягчения в политическом дискурсе и снижающих уязвимость институционального лица политика в диалогическом общении.

Материал исследования выбраны печатные интервью, записи интервью и пресс-конференций, а также других форматов публичного диалогического общения политиков за период январь — май 2021 г. (Д. А. Медведев, С. В. Лавров, М. Ю. Ведерников, А. Бурков, В. Ю. Голубев, В. В. Гладков, А. А. Травников, И. М. Руденя, А. В. Чибис и др.). Условно диалогическое общение менее клишировано, его стратегемно-тактический рисунок представляет больший интерес для исследований.

В публичном условно открытом политическом медиадискурсе включение агенса-лица обусловлено экстралингвистическими причинами:

намерением субъекта политического дискурса перефокусировать внимание адресата таким образом, чтобы смягчить потенциально конфликтную интенцию, снять с себя ответственность. Можно выделить несколько типовых коммуникативных ситуаций использования субъектом политического дискурса имперсональных конструкций в ситуации публичного диалога и определить структурно-семантические и прагматические особенности этих конструкций с общим семантическим компонентом отсутствия агентивного актанта. Имперсональные конструкции позволяют митигативным способом вербализовать несогласия, отказы, негативную и иную ликоущемляющую информацию (в ситуации публичного диалогического общения — это потенциально угрожающая авторитету политика информация, например, признание существенных проблем, недостатков в работе и т. д.), а также выражать волитивную оценочность, обнародовать заявления и давать обещания.

1. Наиболее частотное использование структур, в которых предикат выражен модальным наречием с семантикой долженствования (*надо; нужно; необходимо; стоит*); оценки (*правильно/неправильно; хорошо/плохо; важно*) и инфинитивом со смысловым глаголом. Довольно часто это глагол с ослабленной референтностью (*Надо посмотреть; Неправильно так рассуждать; Не стоит опираться только на цифры; Надо работать с регионами*). Особенно часто такие структуры используются политиками как реакция на критику или вынуждение дать конкретную оценку какому-либо событию. Такие структуры «с определенной долей условности могут быть названы фразеологизированными»<sup>1</sup>.

2. Довольно часто используются структуры, в которых предикативный центр выражен возвратным глаголом (*Цены поднимаются; Развитие малого бизнеса притормозилось*), пассивными конструкциями (*Работа остановлена*).

3. Частотное использование констатирующих предложений, в которых субъект выражен неодушевленным существительным, называющим явления, оцениваемые обществом негативно, а предикат выражен глаголом с бытийной семантикой (*Ошибки случаются. Рост цен происходит. Трагические ситуации бывают. Есть проблемы*).

4. Интересны примеры, когда субъект выражен неопределенным местоимением (*Кто-то не совсем прав. Кто-то будет против. Кто-то недостаточно отработал проблему*).

**Пример 1.** Главе донского региона Василию Голубеву был задан вопрос о проекте «Дом за рубль» (программы по сохранению архитектурного наследия, действующие в разных регионах, суть которых заключается в предоставлении инвесторам аренды или покупки на льготных условиях аварийных старинных домов). В Ростовской области проблема сохранения архитектурных памятников стоит очень остро, даже программы поддержки не помогают власти изыскать средства на реновацию аварийных архитектурных сооружений. Программа «Дом за рубль» оказывает эффект, но и этой программы недостаточно, чтобы решить проблему в полном объеме. Василий Голубев отвечает



на вопрос: *«Идея “Дом за рубль” родилась у меня в голове — и я попросил сделать такое, по примеру Москвы и Санкт-Петербурга. У нас в Ростовской области 11 тысяч объектов культурного наследия. Больше всего в Ростове, Таганроге, Новочеркасске. И местным властям надо задуматься. Денег у них на это в полном объеме нет. И, наверное, еще долгое время не будет. Поэтому надо отрабатывать во взаимодействии с бизнесом. Комитет по охране памятников получил зеленый свет на создание охраняемых зон вокруг таких объектов. Сейчас эта работа недостаточна»* ([https://ural.tsargrad.tv/news/press-konferencija-gubernatora-rostovskoj-oblasti-2021-koronavirus-zhkh-proekty-onlajn-transljacija\\_317453](https://ural.tsargrad.tv/news/press-konferencija-gubernatora-rostovskoj-oblasti-2021-koronavirus-zhkh-proekty-onlajn-transljacija_317453)).

Особо отметим такой ход политика: субъект, с которым будет связано потенциально конфликтное высказывание, называется в отдельном предложении. «Местные власти», которые, вероятно, по мысли Василия Голубева, не «задумываются» и не работают с представителями бизнеса. Указание работать совместно с бизнесом стоит отдельно. Хотя это замечание касается одновременно и местных властей, и других представителей властных структур, оно остается неадресованным и неопределенным (что отрабатывать и каким именно образом это делать). Еще показательнее пример с критикой работы комитета по культуре: субъект, работа которого «недостаточна», и само сообщение о некачественной работе — в разных предложениях.

**Пример 2.** 11.03.2021 главе Белгородской области Вячеславу Gladкову на пресс-конференции задают вопрос о сокращении расходов на чиновников и пиар власти: *«Осенью Вы изъявляли желание сократить расходы на чиновников. Удалось ли это сделать? Считаете ли Вы адекватным тратить налоги на пиар работы правительства?»* Ответ Вячеслав Gladкова: *«Конечно, тратить деньги на пиар правительства считаю неправильным, тратить деньги на информирование о решениях правительства считаю необходимым. 99 % людей не знают, что такое нацпроекты, это беда. А на них выделяются огромные деньги, в том числе для Белгородской области, начиная от демографии, заканчивая сельским хозяйством. Это необходимо решить — должна быть плановая система информирования населения. Это все должно быть прозрачно и все решения должны быть понятны на уровне каждого жителя. Я очень хочу, чтобы мы смогли привлечь больше инвестиций в Белгородскую область, чтобы к нам пришел бизнес с рабочими местами. Есть запрос на высокооплачиваемые рабочие места, есть дорогие продукты»* (<https://bel.ru/news/society/11-03-2021/press-konferentsiya-vyacheslav-gladkova-onlajn>).

Соглашаясь с имплицитно представленной в вопросе критикой властей за неправильное использование средств, Вячеслав Gladков не называет субъект, который тратит деньги. Также указание на необходимость изменений не сопровождается указанием на лицо, которое должно реализовывать названные меры («Это необходимо решить...»). Кроме того, в высказывании губернатора потенциально негативная для его имиджа информация (недостаток рабочих мест, завышенные цены) представлена с помощью бытовых конструкций — «Есть запрос... есть дорогие продукты».

**Пример 3.** На пресс-конференции Д. А. Медведева просят оценить, насколько оперативно оценили в правительстве угрозу пандемии (2019 г.) и насколько грамотно сработали власти: «<...> Я хотел бы вернуться к вопросу пандемии. <...> Хотел у вас спросить, когда руководство России поняло, что это пандемия, что коронавирус — это всерьез и надолго, что это угроза исторического уровня? <...> И, оглядываясь назад сейчас, что-то, может быть, надо было по-другому сделать в январе-феврале, зная о том, какие будут масштабы, или все было сделано правильно тогда?» Ответ Д. А. Медведева: «...Это сказалось на разных моментах, в том числе и на количестве людей, которые получали помощь, вылечивались, и на статистике по смертности. Поэтому понимание было. **Естественно, ничего не бывает идеального, наверное, были и какие-то ошибки.** Кстати сказать, и президент об этом говорил, когда, допустим, были проблемы, связанные с выплатами медикам, но это все-таки технологические моменты, а осознание того, что это серьезная угроза, я думаю, в нашей стране появилось на самом высоком уровне практически сразу же. Надеюсь, что и сейчас в этом ключе работают все, кто этим занимается». (<https://tass.ru/interviews/10580759?from=teaser>). Политику нельзя признать ошибки, как нельзя и не признавать их, в обоих случаях трудно сохранить институциональное лицо, поэтому Д. А. Медведев лавирует, используя бытийное предложение («Были ошибки»), нивелируя их значимость с помощью неопределенного местоимения, а также выражая неуверенность в реальности их существования с помощью вводного слова с семантикой неуверенности («наверное»). Еще в большей степени значение ошибок нивелируется с помощью утверждения, указывающего на то, что недостатки — норма («Естественно, ничего не бывает идеального»).

Структуры, в которых субъект устранен или выражен косвенно, часто используются политиками в финальной части выступления (или в одной из частей выступления). Подобная тактика позволяет политику закончить речь подобием политического лозунга. Имперсональные конструкции как правило сопровождаются в речи тональностью призыва, имеют краткую форму и простую семантику без сложных тропов и метафор.

Как правило, обезличенность в таких высказываниях градуируется. Частотны ситуации, когда в качестве субъекта выступает существительное / местоимение, референт которого невозможно определить точно. (Например: *Такие проблемы надо решать, надо действовать, надо работать; Чем дешевле топливо — тем лучше для селян*).

**Пример 4.** Губернатор Хабаровского края Виктор Ишаев отвечает на вопрос о неэффективности работы Фонда развития Дальнего Востока и Байкальского региона (в апреле Д. А. Медведев подверг работу фонда критике): «Почему в нынешнем виде Фонд оказался неэффективен?» Ответ Виктора Ишаева: «**Схему работы Фонда однозначно надо менять.** Доходность предприятий в среднем по Дальнему Востоку составляет 12 %, а банки сегодня предлагают деньги под 15 %. Это неподъемные суммы. Следовательно, у Фонда должна быть доходность 8–9 %, или на уровне размера инфляции. Возможно, при этом

потребуется сделать из Фонда некоммерческую организацию или вновь увеличить его капитализацию, расширить спектр деятельности. **Итог этой реформы должен быть один — сделать кредиты доступными.** Только так мы сможем стимулировать развитие новых предприятий и реализацию новых проектов на Дальнем Востоке» ([https://aif.ru/politics/russia/viktor\\_ishaev\\_o\\_fonde\\_razvitiya\\_dalnego\\_vostoka\\_shemu\\_raboty\\_nado\\_menyat](https://aif.ru/politics/russia/viktor_ishaev_o_fonde_razvitiya_dalnego_vostoka_shemu_raboty_nado_menyat)).

Губернатор подтверждает, что Фонд неэффективен и его схему работы «надо менять», лишь намекая на пути изменения — проведение реформы (конкретные меры не называются), а в конце высказывания выносятся предложение, грамматически (императив) и по сути оформленное в лозунговой стилистике («Итог этой реформы должен быть один — сделать кредиты доступными»).

В рассмотренных примерах используются, как правило, несколько типов деперсонализированных в разной степени структур, что позволяет значительно отредактировать картину работы политических институтов.

Таким образом, в работе мы опираемся на идею «появления новой реальности»<sup>2</sup> в результате использования определенных языковых средств субъектами политического дискурса.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Саакян Л. Н., Труханова Д. С. Безличные конструкции как средство митигации в политическом дискурсе // Гуманитарные технологии в современном мире. Сборник материалов VII Международной научно-практической конференции. 2019. С. 105–107.

<sup>2</sup> Боженкова Н. А., Катышев П. А., Ионова С. В., Афанасьева Э. М., Саакян Л. Н. Русский политический дискурс в фокусе лингвоэкологии // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2019. Т. 18. № 3. С. 76–92.

**Saakyan, L. N.**

*Pushkin State Russian Language Institute*

**Trukhanova, D. S.**

*Pushkin State Russian Language Institute*

## IMPERSONAL STRUCTURES IN POLITICAL DISCOURSE

The article deals with typical situations of using impersonal constructions in institutional political discourse in the dialogues of politicians - representatives of the legislative and executive authorities of different levels with political opponents, journalists and members of the public. These typed impersonal constructions allow to verbalize disagreements, refusals, negative and other negative information in a mitigative way.

*Keywords:* political discourse, linguopragmatics, mitigation, impersonal constructions, depersonalization.

## СЛОВОТВОРЧЕСТВО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ БРЕНДА В СОВРЕМЕННОЙ РЕКЛАМЕ

Статья посвящена анализу словотворчества в рамках продвижения и развития бренда в сфере рекламы. Анализ новообразований в этом направлении помогает выявить широкие возможности словообразовательной игры для привлечения внимания потенциальных покупателей.

*Ключевые слова:* языковая игра, словотворчество, новообразования, бренд, реклама.

Вступление человечества в эпоху современных технологий и научного прогресса позволило рекламной деятельности выйти на новый уровень, получить глобальное распространение и стать явлением, оказывающим влияние на все сферы жизни человека. В настоящее время реклама — одна из самых быстро набирающих скорость сфер, а понятие бренда стало неотъемлемой частью деловой жизни любой компании.

Американские исследователи трактуют бренд как «имя, термин, знак, символ, рисунок или их сочетание, предназначенные для идентификации товаров и услуг одного продавца или группы продавцов и дифференциации их от товаров и услуг конкурентов»<sup>1</sup>. Со временем приоритеты меняются, и бренд начинают рассматривать как образ, формирующийся в потребительском сознании и имеющий определенное отношение к товару<sup>2</sup>.

Создатели рекламных текстов для тех или иных брендов ищут все новые и новые способы привлечения внимания покупателей. Часто в основе хорошего рекламного текста закладывается некая «изюминка», интрига, что-то лежащее на глубине, а не на поверхности восприятия. Именно попытка привнесения чего-то особенного в рекламное сообщение является неким стартом для появления новых языковых приемов. Так, языковая игра начинает выполнять ведущую роль в рекламных текстах. В первую очередь это обусловлено широкими возможностями языковой игры для привлечения внимания, а ведь именно это является первостепенной задачей рекламных сообщений. Конечная цель любой разновидности языковой игры в рекламе — продать рецепиенту то, что является ее объектом.

Языковая игра связана с творческими интенциями, намерениями автора, с проявлением креативных способностей языковой личности. Понятие

языковой игры напрямую связано с понятием креативности, в результате которого люди создают нечто новое, чего не было раньше. Исходя из вышесказанного, можно сформулировать несколько причин интереса копирайтеров к феномену языковой игры:

- в первую очередь приемы языковой игры помогают создать яркий и оригинальный текст, который привлечет внимание потребителей;
- игровые приемы сами по себе позволяют создать «зашифрованный» текст, который может стать источником эстетического удовольствия при разгадывании его реципиентом;
- игровые приемы создают оригинальную рекламу, в таком случае оригинальность рекламы ассоциируется с оригинальностью товара;
- игровые приемы способствуют созданию текстов с двойным смыслом, тем самым облегчая процесс запоминания реципиентам и экономя столь дорогое рекламное время.

В языке рекламы игровые приемы позволяют на минимальном отрезке достигнуть максимальной экспрессии. Именно за счет этого осуществляется привлечение потенциальных покупателей и повышается уровень продаж. Кроме того, использование языковой игры при создании рекламных текстов часто становится гарантом успеха.

Одним из самых популярных и эффектных видов языковой игры, реализующейся в рекламе, является словообразовательная игра. Много популярные бренды так или иначе обращаются к словотворчеству как действенному экспрессивному приему привлечения внимания. Рассмотрим наиболее популярные способы создания новых слов на примере интернет-рекламы различных брендов.

В некоторых случаях авторы рекламных текстов используют так называемые ключевые слова или ключевые элементы, которые положительно влияют на восприятие рекламного предложения, в несколько раз увеличивают его запоминаемость и выделяют основные характеристики объекта рекламирования: *Весеннее **бьюти-безумие** на letu.ru!* (магазин косметики «Л'Этуаль»); *Участие в конкурсе «Отправляйся в **бьютишество!**» на Aviasales. Пока ждешь результатов, выбери продукцию Dove из линейки Ритуалы Красоты, которая подойдет именно тебе* (совместная акция косметической компании «Dove» и крупнейшего в России поисковика авиабилетов «Aviasales»); *Книговитамины с куста: 7 преобразующих языков, книга зожника и дни как на подмошках. Полезные книги. Без консервантов и ГМО* (книжное издательство МИФ). Как мы уже отмечали ранее, «при анализе фактического материала можно заметить, что зачастую “ключевыми” становятся не только целые лексемы, но и отдельные аффиксы, аффиксоиды»<sup>3</sup>.

Безусловно, по-прежнему достаточно популярными в рамках словотворчества являются новообразования, образованные по стандартным словообразовательным моделям в рамках существующих активных и продуктивных словообразовательных типов. В связи с развитием цифровых технологий многие

бренды часто стали создавать новообразования с префиксоидом *кибер-*: *Скидки до 70%! Встречай КИБЕРВЕЩУ с Л'Этуаль!* (магазин косметики «Л'Этуаль»); *Просто кибервыгодно: скидка по утилизации + кэшбэк до 25%! («Эльдорадо»); Акция «Кибердни» в Детском мире помогает покупать определенные детские товары дешевле* (магазин товаров для детей «Детский мир»). Благодаря префиксоиду *кибер-*, дериваты приобретают значение ‘относящийся к технической кибернетике (автоматической системе управления)’, ‘связанный с использованием компьютеров, компьютерной сети (Интернета), основанный на их применении’, ‘оснащенный, оборудованный компьютерами’<sup>4</sup>.

Суффиксальный способ производства новообразований по-прежнему является одним из самых востребованных узуальных способов словообразования: *Бесплатненько* (Aviasales.ru); *Полный хохотач*, конечно (Aviasales.ru); *Полный распилинг цен на Черной пятнице в Эльдорадо!* («Эльдорадо»); *Купоньте по полной! Осталось 4 дня («Эльдорадо»); Самое время охолодиться!* («Эльдорадо»). На примере данных окказионализмов можно заметить популярные тенденции в сфере современного суффиксального словопроизводства — создание деми-нутивов (*бесплатненько*), продуктивность разговорных моделей образования существительных с суффиксом *-ач* и глагольных форм с суффиксом *-и-*.

Сложение является одним из наиболее продуктивных узуальных словообразовательных способов, наряду с префиксацией и суффиксацией. *Игруш-копад!* Скидки до 60 % на игрушки (Детский мир); *Играйте в «Аэроигры» с Аэрофлотом* (авиакомпания «Аэрофлот»).

Бесспорно наибольшее внимание способны привлечь новообразования, созданные нестандартными способами. Среди лидеров оказывается гибридизация.

Гибридизацией принято считать появление нового слова или выражения в результате смешения элементов двух слов или выражений. Таким образом, используя этот прием, копирайтеры экономят речевые усилия, вследствие чего нужный смысл заключается в небольшом отрезке текста и тем самым повышается его запоминаемость: *Можно поразлечься* (мебельный магазин ИКЕА) — реклама дивана.

Часто можно встретить написание слоганов, в которых часть одного из слов, выделенная графически, является самостоятельным словом с собственным значением: Не МАЙтесь с выбором круиза! (речная круизная компания «Инфофлот»).

Такие слова-матрешки<sup>5</sup> можно считать частным случаем каламбура, это игра слов, выраженная не только в звучании, но и в написании. Среди лингвистов также распространены другие названия этой разновидности игры со смыслом слова. Так, Т. В. Попова<sup>6</sup> предпочитает обозначение «графодеривация», в работах С. В. Ильясовой и Л. П. Амири для обозначения этого явления используется термин «графико-орфографические окказионализмы»<sup>7</sup>, В. З. Санников именуется этот метод «графическим каламбуром»<sup>8</sup>. Данный лингвистический феномен можно относить к сфере словообразования, по-

скольку в результате реализации данного явления при помощи использования букв разной величины, иного алфавита в составе одного слова образуется новая лексическая единица.

Следует отметить, что графические гибриды должны непосредственно относиться к рекламируемому объекту, т. е. быть значимой рекламной единицей и не иметь отрицательных коннотаций. Только в этом случае прием будет обладать не только художественной ценностью, но и ценностью практической — способствовать запоминаемости, восприятию и вовлекающей силе слогана:

– *уДАЧНЫЕ дни* (распродажа товаров для сада в магазине ИКЕА) — в составе слова «удачные» путем графического выделения на передний план выходит прилагательное «дачные», которое прямо отражает суть рекламного предложения;

– *первоКЛАССные* подарки (реклама школьной парты, ИКЕА) — в составе слова «первоклассные» с помощью графического выделения смещается акцент на существительное «класс», которое прямо относится к объекту рекламирования;

– *в СВЕТлое будущее!* (настольная лампа, ИКЕА) — графическим выделением в прилагательном «светлое» вычленяется компонент «свет», который имеет непосредственное отношение к объекту рекламирования, является самой главной его характеристикой.

Интерес представляют графические гибриды, которые своим внешним обликом привлекают аудиторию к ключевым словам, характеризующим данную компанию: *Кто хочет стать МИЛЛИонером?* (Aviasales.ru) — накопление так называемых милей для путешественников, с помощью которых можно оплатить билеты; *ГлоБАЛЛЬНОЕ потепление августа* («Инфофлот»), *ПоБАЛЛ-Луйте себя круизами от 1600 руб. в сутки!* («Инфофлот»), *Акция! БАЛЛеем за любимую команду вместе с «Инфофлотом»!* («Инфофлот») — накопление баллов, с помощью которых можно частично оплачивать круизы «Инфофлота».

Особого внимания с точки зрения использования приемов словотворчества заслуживают рекламные тексты компании «Эльдорадо». Довольно регулярно данная компания публикует на своем сайте и в официальной группе «ВКонтакте» различные рекламные предложения: *Эльдо-охота открыта! Скидки до 25 % на закрытой распродаже* («Эльдорадо»); *Обновления Программы лояльности «Эльдорадости»* («Эльдорадо»); *Наши домашние животные. Журнал клуба Эльдодом* («Эльдорадо»); *ЭЛЬДОСАЛЕ продолжается! Смотрите новые товары и скидки* («Эльдорадо»).

Как можно заметить, во всех случаях в новообразованиях активизируется часть названия компании «Эльдо-», что порождает эффект создания особого радостного мира (*Эльдорадости*), здесь так увлекательно, что можно даже охотиться (*Эльдо-охота*), в то же время магазин становится родным домом для покупателей (*Эльдодом*).

Так мы видим, что верно подобранный рекламный текст может стать ключом к победе в конкурентной борьбе между представителями схожих товаров в условиях установления одинаковых цен.

При формировании уникального торгового предложения специалисту необходимо учитывать современные тенденции, анализировать целевую аудиторию, учитывать их реакции. Например, доверие и позитивный отклик у пользователей способны создать естественный имидж бренда, искренний диалог личности с аудиторией.

Широкое употребление словотворчества обусловлено его широкими возможностями, а именно: создание игрового эффекта, привлечение внимания потребителей, повышение эстетической ценности сообщения, увеличение запоминаемости рекламной информации, привнесение оригинальности в рекламные тексты. Проанализированные приемы словообразовательной игры создают прочную творческую взаимосвязь между рекламодателем и потребителем, увеличивают степень запоминаемости слогана, погружают потенциальных покупателей в определенный культурный и социальный контекст и тем самым повышают эффективность работы всего рекламного текста.

### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Котлер Ф.* Маркетинг от А до Я: 80 концепций, которые должен знать каждый менеджер. М.: Альпина Паблишер, 2014. С. 37.

<sup>2</sup> *Домнин В.* Брендинг: новые технологии в России. СПб.: Питер, 2002. 352 с.

<sup>3</sup> *Самыличева Н. А.* Окказиональные слова как средство экспрессивизации газетного текста (на материале нижегородских СМИ): дис. ... канд. филол. наук / ННГУ им. Н. И. Лобачевского. Нижний Новгород, 2011. С. 159.

<sup>4</sup> *Козулина Н. А., Левашов Е. А., Шагалова Е. Н.* Аффиксоиды русского языка. Опыт словаря-справочника / отв. ред. Е. А. Левашов. СПб.: Нестор-История, 2009. 288 с.

<sup>5</sup> *Морозова И.* Слагая слоганы. М.: РИП-Холдинг, 2007. 172 с.

<sup>6</sup> *Попова Т. В.* Графодеривация в русском словообразовании конца XX — начала XXI в. // Русский язык: исторические судьбы и современность : III Междунар. конгр. исслед. рус. яз.: тр. и материалы. М.: МАКС Пресс, 2007. С. 230–231.

<sup>7</sup> *Ильцова С. В., Амири Л. П.* Языковая игра в коммуникативном пространстве СМИ и рекламы. М.: Флинта, 2009. 296 с.

<sup>8</sup> *Санников В. З.* Русский язык в зеркале языковой игры. М.: Языки славянской культуры, 2002. 552 с.

**Samylicheva, N. A.**

*Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod*

### WORD-MAKING AS A MEANS OF BRAND DEVELOPMENT IN MODERN ADVERTISING

The article is devoted to the analysis of word-making in the framework of brand promotion and development in the field of advertising. An analysis of neoplasms in this direction helps to reveal the wide possibilities of the word-formation game to attract the attention of potential buyers.

*Keywords:* language game, word-making, neoplasms, brand, advertising.



## ДИНАМИКА КЛАССА ИНТЕНСИФИКАТОРОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ XXI В.: СИНТАГМАТИЧЕСКОЕ РАСШИРЕНИЕ

В русском языке новейшего периода в сфере лексических интенсификаторов наблюдаются динамические процессы: 1. Пополнение новыми единицами: развитие значения высокой степени у прилагательных и наречий. 2. Синтагматическое расширение: выход за пределы сочетаемостного круга, определяемого правилами лексической сочетаемости и закрепленного в словарях. Изменения синтагматики затрагивают слова не только с семантически мотивированной сочетаемостью, но и фразеологически связанные.

*Ключевые слова:* лексический интенсификатор, прилагательное, наречие, семантика, синтагматика, оценочность.

Под лексическими интенсификаторами в лингвистике понимают класс слов и устойчивых сочетаний, выражающих значение величины, количества или степени. Основу данного класса составляют имена прилагательные и наречия. Обычно интенсификаторы сочетаются со словами, которые обозначают явления и свойства, поддающиеся градуированию: *шероховатый — чуть-чуть, немного, очень, чрезвычайно, невозможно, ужасно; усовершенствовать — частично, серьезно, значительно*<sup>1</sup>.

Изменения, происходящие в русском языке последних десятилетий (демократизация языка, усиление в речи личностного начала, повышение эмоциональности, тенденция к размыванию норм и др.), создают благоприятные условия для развития лексических интенсификаторов. Их динамичность выражается прежде всего в таких явлениях, как: 1) пополнение класса новыми единицами; 2) расширение сочетаемостных возможностей.

**1. Пополнение класса интенсификаторов новыми единицами** осуществляется главным образом благодаря семантической деривации (словообразование в этом процессе не участвует). Результатом семантических изменений может быть либо полная семантическая редукция до идеи чистой интенсивности, либо (чаще всего) актуализация количественного компонента с оттеснением качественных сем на второй план. Эволюция в направлении развития семантики интенсивности происходит прежде всего у прилагательных и наречий, актуальных и частотных в употреблении.

К числу интенсификаторов — семантических неологизмов, новые значения которых еще не зафиксированы словарями, принадлежат слова *ажитажный, ажитажно, клинический, клинически, нереальный, нереально* и др.<sup>2</sup>

Например, у прилагательного *нереальный* в БТС сформулированы значения: 1. «Не существующий в действительности; воображаемый. *Гомеровскую Троию долго считали нереальной*». 2. «// Непохожий на действительность; фантастический, сказочный. *Сюжет фильма был нереальным*» (в словаре подается как оттенок первого значения). 3. «Такой, который не может быть осуществлен из-за отсутствия реальной основы; неосуществимый. *Нереальный проект*»<sup>3</sup>. В языке конца XX в. и в XXI в. появилось новое значение: «настолько значительный / сильный / интенсивный, что это кажется нереальным»<sup>4</sup>. Например: *нереальная красота расцветающей природы, набрать нереальный темп, добиться нереального успеха; нереально вкусное мороженое, нереально обрадоваться; Вот и минимализм известного композитора и пианиста Андрея Батагова с его долгими, нереально красивыми гармоническими воспарениями — типичное фестивальное детище* (Труд. 26.05.2017).

**2. Расширение сочетаемостных возможностей** проявляется в преодолении прежних синтагматических запретов и выходе за пределы «предписанного» и лексикографически закрепленного сочетаемостного круга. Приведем примеры.

*Космический*, как говорят лексикографические источники, в частности «Словарь русской идиоматики. Сочетания слов со значением высокой степени», относится к интенсификаторам с узкой сочетаемостью: *космический масштаб, скорость*<sup>5</sup>. Однако в современном употреблении его сочетаемость резко расширилась: *космическая высота, глупость, непрофессионализм, преданность, разница, сила* и др.

Сочетаемостные возможности слова *астрономический*, по словарям, ограничиваются лексикой тематической области цифр, чисел и сумм: *астрономическая задолженность, стоимость, суммы, цифра* и др.<sup>6</sup> Сегодня мы видим дополнения этого привычного круга характеристик: *астрономический список гостей, бонусы, масштаб, размер, тираж* и др. Встречаются и употребления, далекие от материальной сферы «больших чисел», ср.: *астрономическая медлительность, точность, обман* и др.

Для прилагательного *запредельный* приводятся словосочетания *запредельная цена, запредельные цены*<sup>7</sup>. Реальный сочетаемостный круг в современном употреблении гораздо шире. По данным НКРЯ, *запредельными* могут также быть *высота, громкость, жестокость, занятость, напряжение, скорость, скука, сложность, счастье, ужас* и мн. др. Ср. также: *С ее почти запредельной чуткостью, она его поймет и простит* (Л. Зорин. Глас народа. 2008) [НКРЯ]; *Он дал им запредельную нагрузку, которой не выдержали даже матери сверхсрочники* (А. Геласимов. Дом на Озерной. 2009) [НКРЯ].

Заметим, что даже слова с идиоматической сочетаемостью преодолевают свою синтагматическую замкнутость. Например, у прилагательного *крошечный*, как позволяет судить НКРЯ, в языке последних десятилетий наблюдается существенное сочетаемостное расширение. Преодоление идиоматически закрепленного круга происходит при сохранении семантической согласован-

ности компонентов вновь возникающих сочетаний. *Кромешный* выступает как характеристика физического пространства, в котором трудно что-либо видеть и ориентироваться (*кромешная даль, вьюга, снегопад, чаща*); как характеристика неприятных и тяжелых внешних условий (*бездорожье, грязь, коммуналки, трущобы*); нравственных и социально-политических явлений, воспринимаемых как глубоко отрицательные, трудно переносимые (*бардак, бедность, блат, разврат, скандал, смута, угроза*); тяжелых состояний и чувств человека (*одиночество, отчаяние, старость, страдание*). Ср. также: *Взрывы, атаки, контратаки. Кромешная схватка двух сил...* (А. Проханов. Русский вихрь). Встречаются даже сочетания с именами лиц: *...На втором курсе чуть не выскочила замуж, но... блестящий молодой человек оказался наркоман и кромешный бабник...* (А. Слаповский. Большая Книга Перемен. 2010) [НКРЯ]. Весь этот разнообразный набор семантически соответствует представлению о *кромешном* в широком диапазоне: от темноты в физическом мире — до метафорически переосмысленной, уподобляемой адской, тьмы тяжелых сторон человеческой жизни и поступков.

Снятие сочетаемостных запретов нередко бывает связано и с преодолением границ, устанавливаемых оценкой. О тесной связи интенсивности и оценочности говорится в исследованиях Н. Д. Арутюновой, Е. М. Вольф, О. П. Ермаковой и др.<sup>8</sup>

К оценочно нейтральным относятся общие интенсификаторы с универсальным значением высокой степени любого явления: *очень (хороший / плохой) абсолютно (счастливый / несчастный); полный (успех / провал)*. «Частные» интенсификаторы обычно испытывают тяготение к определяемому с положительной или отрицательной оценкой, ср.: *неотразимо привлекательный — невыносимо занудный; ангельски чистый — чудовищно губительный*. Однако, как уже неоднократно отмечалось в лингвистической литературе, некоторые интенсификаторы, имеющие яркую негативную оценку, в разговорной речи широко употребительны в позитивных контекстах<sup>9</sup>. Например, *дикий восторг, страшно умный, ужасно любить* и под.

В языке новейшего периода тенденция к подобному нарушению оценочно обусловленных сочетаемостных границ обозначилась и у целого ряда других интенсификаторов. Например, слова *крайний* и *крайне*. Как было замечено С. А. Григорьевой, наречие *крайне* (в отличие от *предельно*) обычно содержит отрицательную оценку определяемой сущности<sup>10</sup>. Действительно, более естественно сказать *крайний пессимизм*, чем *\*крайний оптимизм; крайне ошибочно*, чем *\*крайне правильно; крайне не любит*, чем *\*крайне любит*.

Но сегодня эта закономерность все чаще нарушается. Распространение получают сочетания типа *крайне повезло, крайне талантливый, крайний патриотизм*. Ср.: *К тому же было крайне приятно сидеть в глубоком вольтеровском кресле и неспешно потягивать чай с бисквитом* (Лит. газ. 08.04.2020). Более того, встречаются даже употребления этих интенсификаторов со словами общей оценки: *крайне позитивный, крайне хорошо*. Ср.: *В последние два года*

на динамику этого сегмента **крайне позитивно** влияет развитие страхования по «коробочной» технологии... (Е. Обухова. Год сжатия. «Эксперт». 2015) [НКРЯ]. Такие употребления могут быть квалифицированы как нарушающие норму. Однако многочисленность фактов подобного рода позволяет говорить о складывающейся тенденции расширения сочетаемости слов *крайний* и *крайне*<sup>11</sup>.

Аналогичное расширение, только с направлением в сторону противоположного знака оценки, наблюдается у слов **оглушительный**, **ослепительный** и их адвербиальных дериватов. Обычно они определяют свойства и явления, воспринимаемые как нейтральные или положительные: *оглушительная победа, популярность, слава, счастье; ослепительная чистота, свежесть, любовь; ослепительно красива, талантливый* и др.

Однако в современном употреблении появилась и негативная окраска. *Оглушительным* может быть *горе, поражение, потеря, провал, разочарование, фиаско* и др. Ср. также: ...*Но полное, оглушительное фиаско терпит как раз Борис Николаевич Ельцин* (Лит. газ. 03.12.2015); *В целом книга оставляет ощущение оглушительной безнадежности...* (Лит. газ. 17.03.2016).

*Ослепительный* и *ослепительно* также могут характеризовать явления, оцениваемые как отрицательные: *Народный сход села Львовское наглядно демонстрирует результат многолетнего и яростного одиночества людей, которые... отлично понимают свою ослепительную трудовую ненужность* (О. Андреева. Стланная стлана // «Русский репортер». 2014) [НКРЯ]; *Игорь Меламед... выплыл, словно прекрасный корабль из зеркальной послештормовой глади мирового литературного моря, и прожил на этом дивном судне столь ослепительно несчастным, что несчастье в пору возводить в ранг особой святости — святости русского литератора* (Лит. газ. 20.04.2016).

Весьма показательным выглядит оценочное расширение у слов **восхитительный** и **восхитительно** в их интенсификационном значении. По БТС, *восхитительный*: «Вызывающий восхищение; прелестный»<sup>12</sup>. В современном употреблении возможны не только *восхитительная яркость, восхитительно красивый*, но и *восхитительное наглость, нахальство, хамство; восхитительно абсурдный, бездарный, бессодержательный* и др. Ср. также: *При этом надо понимать, что сила США и их союзников не только... в способности политических лидеров с восхитительным цинизмом отрицать очевидное...* (ИЗВ. 06.03.2014) [НКРЯ]; *Кунсткамера изящнейших вещицек, собрание предметов, которые кажутся сегодня «восхитительно бесполезными», когда-то имели смысл и были в широком ходу...* (Лит. газ. 27.10.2016).

В контекстах типа *ослепительно бездарный, восхитительно циничен* исходная положительно-оценочная «привязанность» интенсификатора диссонирует с негативной оценкой всего словосочетания, что становится средством усиления экспрессии.

Итак, можно, очевидно, утверждать, что растущая употребительность новых необычных словосочетаний с интенсификаторами — одно из проявлений развития данного класса слов.

Синтагматическое расширение интенсификаторов, связанное с их распространением на все более широкий круг сущностей, затрагивает слова не только лексически свободные, но и имеющие идиоматическую сочетаемость. Оценочное расширение, когда «положительно ориентированные» интенсификаторы вторгаются в зону негативных явлений, и наоборот, негативные характеристики — в зону явлений позитивных, в целом можно оценивать как тенденцию к снятию оценочных ограничений и к универсализации оценки.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Родионова С. Е. Семантика интенсивности и ее выражение в современном русском языке // Проблемы функциональной грамматики. Полевые структуры / отв. ред. А. В. Бондарко, С. А. Шубик. СПб.: Наука, 2005. С. 150–168.

<sup>2</sup> Сандакова М. В. Интенсификаторы в русском языке XXI века: расширение границ // Национальные коды в языке и литературе. Язык как культурно-историческое достояние народа: сб. ст. / отв. ред. Л. В. Рабиурская. Нижний Новгород: Изд-во ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2020. С. 140–147.

<sup>3</sup> Большой толковый словарь русского языка (БТС) / ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2001. С. 639.

<sup>4</sup> Сандакова М. В. *Нереально красиво*: интенсификаторы как объект лексикографирования // Повседневная речь как объект лексикографии (Тринадцатые Шмелевские чтения): Тезисы докладов Международной конференции / отв. ред. Л. П. Крысин. М.: Институт русского языка им. В. В. Виноградова, 2020. С. 64–66. [Электронный ресурс]. URL: [http://: ruslang.ru](http://ruslang.ru) (дата обращения: 22.03.2020).

<sup>5</sup> Кустова Г. И. Словарь русской идиоматики. Сочетания слов со значением высокой степени» (СПИ) [Электронный ресурс]. URL: <http://dict.ruslang./ru/magn.php> (дата обращения: 15.03.2020).

<sup>6</sup> Там же.

<sup>7</sup> Там же.

<sup>8</sup> Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт. М.: Наука, 1988. С. 207–210; Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. М.: Едиториал УРСС, 2002. С. 44; Ермакова О. П. Переход качества в количество (о природе интенсификаторов) // Логический анализ языка. Квантификативный аспект языка / отв. ред. Н. Д. Арутюнова. М.: Индрик, 2005. С. 272–279.

<sup>9</sup> Ермакова О. П. Указ. соч.; Кустова Г. И. Количественные значения у качественных слов // Логический анализ языка. Квантификативный аспект языка / отв. ред. Н. Д. Арутюнова. М.: Индрик, 2005. С. 295–305.

<sup>10</sup> Григорьева С. А. Совершенно // Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. Второй выпуск / Ю. Д. Апресян, О. Ю. Богуславская и др.; под общим рук. Ю. Д. Апресяна. М.: Языки русской культуры, 2000. С. 318–321.

<sup>11</sup> Сандакова М. В. *Крайне положительный результат* (о синтагматике наречия *крайне*) // Национальные коды в языке и литературе. Современные языки в новых условиях коммуникации: сб. ст. по материалам Международной научной конференции «Национальные коды в языке и литературе». Нижний Новгород: Изд-во ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2019. С. 159–167.

<sup>12</sup> Большой толковый словарь русского языка. С. 153.

**Sandakova, M. V.**

*Lobachevsky State University of Nizhnij Novgorod*

**THE DYNAMICS OF INTENSIFIERS' CLASS IN RUSSIAN LANGUAGE OF XXI ST CENTURY: SYNTAGMATIC EXPANSION**

The dynamic processes are observed in the sphere of the lexical intensifiers in the contemporary Russian language. 1. The enrichment by new units: the development of the meaning of high intensity by the adjectives and adverbs. 2. The syntagmatic widening: going above the collocation circle which is determined by the rules of the lexical collocation. The syntagmatic changes involve not only the units with the semantically motivated collocation, but also phraseologically connected.

*Keywords:* lexical intensifiers, adjective, adverbs, semantics, syntagmatics, evaluativity.

## «СВОЙ СРЕДИ ЧУЖИХ, ЧУЖОЙ СРЕДИ СВОИХ»: ВЛИЯНИЕ ФАКТОРА АДРЕСАТА НА СТИЛЬ ДЕЛОВОЙ КОРРЕСПОНДЕНЦИИ

В статье рассматривается фактор адресата как важный элемент деловой коммуникации. Автор выделяет три типа адресата «свой» — «чужой» — «квазисвой» и показывает, как изменяются стиль, канал связи, структурные элементы письма. Автор выделяет две стороны деловой коммуникации, которые влияют на стиль делового письма: статусно-ролевые отношения и бытовой дискурс. Рассматриваются две модели деловой корреспонденции, связанные с коммуникативной компетентностью адресата и адресанта. В качестве примеров автор использует письма российских компаний, материалы проводимых им тренингов.

*Ключевые слова:* деловая корреспонденция, статусно-ролевые отношения, адресат, пресуппозиция.

Деловая корреспонденция представляет собой разновидность деловой коммуникации, которая относится к институциональному дискурсу и, по определению В. И. Карасика, представляет собой общение в заданных рамках статусно-ролевых отношений<sup>1</sup>. Здесь действуют правила субординации — это принятые в организации нормы взаимодействия разных должностей друг с другом при выполнении своих служебных обязанностей. Эти правила определяют разные стороны делового общения и ограничивают как адресата, так и адресанта в выборе языковых средств и даже определяют его «право на слово», т. е. на возможность выступать публично<sup>2</sup>.

Другими словами, автор в деловой коммуникации является личностью «параметризованной» (по Н. Д. Арутюновой), разделяющей точку зрения корпорации. О возможных видах и формах авторства и иерархическом положении говорящего писал М. М. Бахтин, размышляя о том, в качестве кого и как выступает говорящий<sup>3</sup>. Субъект может быть представлен многообразными профессиональными формами авторства, которые проявляются в дискурсе как узурпированная и условная, индивидуальная или коллективная и т. п. форма авторства. В основе любой формы авторства, по мнению В. И. Тюпы, лежит позиция «непрямого самооправдания протагониста коммуникативного события, взявшего на себя инициативу общения»<sup>4</sup>. Развивая идеи М. М. Бахтина, В. И. Тюпа определяет форму авторства как «типичное (модальное) коммуникативное поведение субъекта дискурсии».

Это значит, что говорящий не свободен в выборе языковых средств: эти правила очень многое определяют в деловом дискурсе и, в частности, влияют

на выбор средств адресации (обращений, местоимений, метатекста, вводных слов, клише). Для делового общения характерно четкое распределение коммуникативных статусов производителей речи, и в соответствии с этими статусами используются речевые формулы. Например, формула «*Разрешите обратиться...*» характерна для военного дискурса и используется при обращении к вышестоящему по званию. Перенос ее в другой дискурс может создавать юмористический эффект:

*Дорогие автора!*

*Разрешите обратиться!*

*Я же с ночи до утра,*

*Жду Вас на своей странице<sup>5</sup>.*

Или в данной коллокации вторая лексема может быть заменена на глагол «поздравить», «продолжить», «сесть» и т. п., используемые в устной деловой коммуникации при общении с вышестоящим или с лицом, от которого зависит адресант. «*Разрешите*» является тем индикатором, который говорит о зависимом положении одного субъекта от другого, их официальных отношениях.

Для делового общения характерно четкое распределение коммуникативных статусов производителей речи, которое определяется местом, занимаемым членом корпорации в системе, поэтому в письмах, адресованных первым лицам компаний, могут использоваться «особые» коммуникативные формулы, отражающие представления той или иной компании о проявлении уважения к начальству. Например, формула «Просим + infinitive («*Просим дать поручение*») преобразуется в выражение «*Просим Вашего поручения*», и в конце письма используется выражение: *Просим Вашего мнения*.

Однако общение в любой сфере, в том числе и деловой, многогранно и имеет партитурный характер. В настоящее время возрастает роль межличностной и межкультурной коммуникации. Кроме того, в цифровую эпоху речь, в том числе деловая, претерпевает большие изменения: она становится, по меткому определению В. Г. Костомарова, «устно-письменной», а передаваемые с ее помощью сообщения превращаются в «дисплейный текст»<sup>6</sup>. Деловое письмо, как никакой другой жанр делового дискурса, испытывает на себе влияние узуса, связанное с усилением личностного начала, зависимостью литературной нормы от условий, в которых осуществляется речь, и использование нормы все больше обусловлено коммуникативной целесообразностью или представлениями автора.

С одной стороны, «полное устранение личностного начала превращает участников институционального общения в манекенов»<sup>7</sup>, с другой — интимизация общения, нарушение субординации, использование тактики сближения разрушает статусно-ролевые отношения. В этих условиях становится более актуальным и выбор способов описания субъективных представлений партнеров об особенностях протекания дискурса и отношениях между его участниками.

Е. П. Буторина предлагает использовать в деловой коммуникации применительно к категориям вежливость — антивежливость параметр «свой» —



«чужой». Она рассматривает его как признак партнера, оцениваемым субъективно и связанным с интерперсональными границами<sup>8</sup>. Оценка партнера в деловой коммуникации по параметру «свой» — «чужой» представляется нам достаточно перспективной. Анализ деловых и рекламных писем разных организаций позволил нам расширить данный параметр и выделить три типа адресата «свой» — «чужой» — «квазисвой» и использовать его как разграничитель писем: деловое письмо — письмо по делу — рекламное письмо.

**Схема. Статус адресат деловой корреспонденции**

Статус адресата	Тип письма	Стиль письма	Нормы и правила	Тип связи
«Свой»	Письмо «по делу»	Разговорный стиль с элементами официально-делового стиля	Сложившиеся в организации, группе людей Тактика сближения	E-mail, SMS, WhatsApp, Viber или Messenger
«Чужой»	Деловое письмо	Официально-деловой	Нормы официально-делового стиля. Статусно-ролевая ориентированность	Письмо в конверте, e-mail
«Квазисвой»	Рекламное письмо	Разговорный с элементами публицистического стиля	Нормы рекламы и публицистического стиля	E-mail, письмо в конверте

Таким образом, мы выделяем три статуса адресата и три типа письма, распространенных в деловой коммуникации: письмо «по делу», деловое письмо и рекламное письмо. В них отражены разные модели общения, связанные с типом связи, нормами того или иного стиля или отступлением от него. С одной стороны, деловая корреспонденция существует в рамках норм литературного языка и правил деловой переписки, основанных на коммуникативном кодексе, который позволяет выстраивать речевое поведение в соответствии с интенциями автора и адресата. При этом велика роль шаблонных коммуникативных формул, которые воспринимаются читателем как нерелевантные. С другой стороны, анализ коммуникативных формул по признаку сфера общения показал сильное влияние норм устной речи и корпоративных правил, которые приводят порой к аграмматизму фраз, что, в свою очередь, является средством, позволяющим идентифицировать коммуникантов и обстоятельства общения.

В деловой коммуникации выбор средств адресации носит социальный характер и обусловлен составляющими дискурса, такими как ситуация коммуникации, статус коммуникантов, канал связи, стиль общения. Если эти параметры совпадают, то можно говорить о модели «свой» — «свой», если не совпадают, то коммуникация выстраивается по модели «свой» — «чужой».

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Карасик В. И. Структура институционального дискурса // Проблема речевой коммуникации. Саратов: Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, 2000. С. 28–29.

<sup>2</sup> Селезнева Л. В. Параметрическая модель PR-дискурса: прагматика, семантика, аксиология. М.: Флинта, 2019. С. 96.

<sup>3</sup> Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / сост. С. Г. Бочаров. М.: Искусство, 1986. С. 297–325.

<sup>4</sup> Тюпа В. И. Дискурсивные формации. Очерки по компаративной риторике. М.: Языки славянской культуры, 2010. С. 93.

<sup>5</sup> Зейналов Д. Дорогие автора! URL: <https://stihi.ru/2011/08/18/4399>.

<sup>6</sup> Костомаров В. Г. Дисплейный текст как форма сетевого общения // Russian Language Journal. Vol. 60. Divergent Thinking: Prospectives on the Language Enterprise in the 21st Century. 2019. P. 142.

<sup>7</sup> Карасик В. И. Структура институционального дискурса // Проблема речевой коммуникации. Саратов: Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, 2000. С. 29.

<sup>8</sup> Буторина Е. П. Русская грамматика в преподавании деловой речи // 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. 45–53.

**Selezneva, L. V.**

*The Pushkin State Russian Language Institute*

### **“FRIEND AMONG STRANGERS, FRIEND AMONG FRIENDS”: THE INFLUENCE OF THE ADDRESSEE FACTOR ON THE STYLE OF BUSINESS CORRESPONDENCE**

The article considers the addressee factor as an important element of business communication. The author identifies three types of addressee “own” — “foreign” — “quasi-letter” and shows how the style, communication channel, and structural elements of the letter change. The author identifies two aspects of business communication that affect the style of business writing: status-role relations and everyday discourse. Two models of business correspondence related to the communicative competence of the addressee and addressee are considered. As examples, the author uses letters from Russian companies and materials from his trainings.

*Key words:* business correspondence, status-role relationships, the recipient, presupposition.

## СВИНЕЦ. ХИМИЧЕСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ ТЕРМИНОВ ЦВЕТА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОЗЫ К. Г. ПАУСТОВСКОГО)

В статье на материале собрания сочинений в 9 томах описана специфика функционирования термина *свинец*, расширяющего свою функциональность до термина цвета и принимающего участие в колористической визуализации значимых для К. Г. Паустовского пространственных плоскостей произведений и времени.

*Ключевые слова:* языковая картина мира, лингвистика цвета, химическая терминология, термин цвета, свинец, К. Г. Паустовский.

Реконструкция колористической картины мира писателя представляется одним из перспективных направлений исследований, выполняемых в рамках лингвистики цвета (В. Г. Кульпина, А. П. Василевич, В. К. Харченко, К. Waszakowa, R. Tokarski и др.). Язык располагает широким спектром лексических средств, передающих цветовой признак, среди которых значима и химическая терминология. Так, Ю. Е. Перезовова, выявляя «особенности категоризации лексики, которые отражают специфику работы языкового сознания в ходе номинации химических веществ терминологическими единицами в процессе формирования научной картины мира с учетом опережающей и опосредующей роли обыденного знания»<sup>1</sup>, описывает «обыденные» признаки концепта «Химическое вещество» (бытийные, чувственные и прагматические), среди которых доминирует цветовой: «цвет, запах, консистенция, пластичность, полезность, вредность, использование в различных областях жизнедеятельности, эстетическая, историческая и экономическая ценность»<sup>2</sup>. В. Г. Кульпина, говоря об артефактах «метонимического» цвета (*алюминиевая кастрюля, медный таз* и т. п.), отмечает, что данные артефакты «вызывают постоянные цветовые ассоциации, пробуждаемые непосредственно материалом, из которого изготовлено изделие»<sup>3</sup>. В. К. Харченко в «Словаре цвета» фиксирует переход химических терминов в термины цвета, например: *ртуть* ‘блестяще серый, с тяжелым отливом’<sup>4</sup>, *олово* ‘цвета олова, блестяще серый, металлическим блеском напоминающий олово’<sup>5</sup> и др. В свете изложенного в целях реконструкции колористической картины мира К. Г. Паустовского представляется значимым выявление специфики функционирования в прозе писателя (на материале Собрания сочинений в 9 т.<sup>6</sup>) химической терминологии, расширяющей свою функциональность до цветообозначения, в частности термина *свинец* ‘металл синевато-серого цвета’<sup>7</sup> (более 50 словоупотреблений, включая дериваты).

Отметим, что в произведениях К. Г. Паустовского металл выступает прототипом цвета: *Небо над головой было очень светлое, белое, а к горизонту оно густело, и цвет его напоминал свинец* (Указ. соч. Т. 6. С. 262), наделяется цвето-световой характеристикой: *видел заводы, где лился в стальные чаши тусклый свинец* (Указ. соч. Т. 6. С. 264).

В функции термина цвета *свинец*, *свинцовый* коррелируют с классификатором *цвет*: *Горизонт покрыт мглой свинцового цвета* (Указ. соч. Т. 2. С. 20), однако значительно чаще употребляются без него: *Горизонт был обложен тусклым свинцом* (Указ. соч. Т. 2. С. 327); *я видел в свинцовой воде тусклый силуэт транспорта* (Указ. соч. Т. 2. С. 60). Помимо семы 'цвет', закономерно актуализируют сему 'свет': *чугунная лестница, стертая каблуками до свинцового блеска, вела вверх* (Указ. соч. Т. 4. С. 81); *мостовые на портовых спусках отполированы до свинцового блеска* (Указ. соч. Т. 4. С. 466). Продуктивны в создании цветовых и цвето-световых композитов: *Море уходит на сотни миль в черно-свинцовые дали* (Указ. соч. Т. 3. С. 174); *мы смотрели на бледно-свинцовое небо на востоке, на темную полосу на нем* (Указ. соч. Т. 5. С. 190), что отмечено и в «Словаре цвета», эксплицирующем цветовую палитру современного русского языка: *свинцово-серый* 'серый с тяжелым холодным блеском', *свинцово-сизый* 'серо-зеленовато-лиловый с холодным тяжелым блеском', *свинцово-синий* 'холодный синий с блеском', *свинцово-фиолетовый* 'фиолетовый с тяжелым отблеском', *свинцово-черный* 'черный с металлическим отсветом', *свинцово-прозрачный* 'со сквозным металлическим блеском'<sup>8</sup>.

О значимости термина цвета *свинцовый* свидетельствует его активность в колористической визуализации важных пространственных плоскостей произведений К. Г. Паустовского — природы, творчества, человека, страны, а также времени.

Так, *свинцовый* значим в цветовой характеристике природного пространства, а в нем — в первую очередь водного и небесного, космического. Визуализируя водное пространство, К. Г. Паустовский использует термин цвета *свинцовый* при описании морского пространства: *Даже морские пароходы легли в дрейф и оглашали свинцовые воды морей плачем сирен* (Указ. соч. Т. 5. С. 437), речного пространства: *в дыму этих дождей тонут леса и свинцовые речные просторы* (Указ. соч. Т. 7. С. 381), озерного: *над черными прудами, над липами в аллее Анны Керн и над свинцовой водой двух озер — Маленца и Петровского* (Указ. соч. Т. 7. С. 128), соотнося термин цвета с лексемами *вода* (на берегу свинцовых вод; над слепой свинцовой водой; в отвалах свинцовой воды; видел в свинцовой воде; бороздящий свинцовые воды; свинцовая вода вздрогнула и др.), *море* (свинцовое море; свинцовое бушующее море; свинцовое и смертельно холодное море; свинцовые воды морей), *озеро* (плыли по свинцовому озеру), *простор* (свинцовые речные просторы) и др. В контекстах: *открывали в провалах величественную и мучительную картину движения свинцовых водных громад* (Указ. соч. Т. 5. С. 187); *редкие кочевники появлялись зимой у его*

*свинцовых штормовых пространств* (Указ. соч. Т. 1. С. 471). Важно отметить, что писатель фиксирует динамику цвета, обусловленную пространственным фактором: *На бере цвет воды резко менялся: морская синева соприкасалась со свинцом* (Указ. соч. Т. 1. С. 472).

К. Г. Паустовский создает колористические описания водного пространства, используя гармоничные сочетания цветов (*синий — свинцовый, свинцовый — серебряный*): *Три дня они плыли по свинцовому озеру. Изредка оно серебрилось от ряби* (Указ. соч. Т. 3. С. 392). Стремясь воссоздать всестороннее представление о водном пространстве и усилить воздействующий эффект, дополняет цветовое описание другими характеристиками — акциональной: *около берегов, таких пустынных и печальных, что даже зрелище свинцового бушующего моря казалось веселым* (Указ. соч. Т. 2. С. 31), температурной: *ни одной живой человеческой души, только свинцовое и смертельно холодное море* (Указ. соч. Т. 1. С. 427), аудиальной: *В голых дачных садах гудел ветер, и ему откликалось, как эхо, свинцовое море* (Указ. соч. Т. 2. С. 314).

При колористической визуализации небесного пространства термин цвета *свинцовый* соотносится с лексемами *небо* (*свинцовое небо простиралось над головой*), *облако* (*свинцовые неподвижные облака*), *горизонт* (*горизонт был обложен свинцом*), *дым* (*в свинцовом дыму*), а также *планета*, *звезда* (*свинцовым блеском горела звезда*) и др. В контекстах: [видел] *остров Кильдин и свинцовое небо, разглаженное непрерывными ветрами* (Указ. соч. Т. 5. С. 532); *однажды солнце ушло в свинцовую муть* (Указ. соч. Т. 4. С. 328). Принимает участие в создании индивидуально-авторских цветовых описаний атмосферных осадков (дождя, тумана, снега, изморози): *За ними [лесами] свинцовой стеной шумел ливень, изрезанный трещинами молний* (Указ. соч. Т. 6. С. 173); *Столетние ели в пушкинском парке энусились в свинцовом дыму. Морозная пыль летела из волчьих полей* (Указ. соч. Т. 2. С. 294); *рассматривал осенние листья с изнанки, где желтизна была чуть тронута легкой свинцовой изморозью* (Указ. соч. Т. 6. С. 171). Ср. с эксплицирующими стандарт русского цветового сознания реакциями на стимул «дождь»: *серо, серый, синий*<sup>9</sup>, на стимул «снег»: *белый, черный, голубой, белизна, ослепительно белый, серый, белеет, бело, беловатый, белоснежный, красный от крови, кровавый, почерневший, розовый, серебристый, синий, чернота, чернь*<sup>10</sup>.

Термин цвета *свинцовый* лежит в основе высокохудожественных колористических зарисовок: *Небо висело глухим свинцовым куполом* (Указ. соч. Т. 1. С. 547), отражающих как темпоральную обусловленность описания: *какой переход от свинцового зимнего горизонта к нагромождениям домов и желтому морю* (Указ. соч. Т. 1. С. 94), так и пространственную: *Свинцовое небо простиралось над головой, но цвет этого свинца был все же парижский — легкий и очень светлый* (Указ. соч. Т. 6. С. 592). Помимо небесного, визуализирует космическое пространство: *лунный свет — отражение дня на свинцовой поверхности мертвой от рождения планеты* (Указ. соч. Т. 2. С. 318), причем цветообозначение небесных тел сопровождается эмоционально-оценочной

характеристикой: *Свинцовым блеском горела за иллюминатором старая звезда, мерцала над темным морем. Ее свет, не угасавший тысячи веков, был страшен* (Указ. соч. Т. 2. С. 431), также в интертексте [И. А. Бунин]: *вспоминая грозные стихи: Но к полночи восходит на востоке // Мертвец Сатурн — и блещет, как свинец...* (Указ. соч. Т. 5. С. 314).

Визуализируя пространство животного мира, К. Г. Паустовский соотносит с термином цвета *свинцовый* номинации рыб: *Реки тусклой свинцовой камсы лились мимо берегов Севастополя* (Указ. соч. Т. 2. С. 84); *неторопливо вываживал больших, свинцового цвета подустов и толстых плотиц* (Указ. соч. Т. 6. С. 519), проводя колористические параллели, выходящие за рамки собственно природного пространства: *Ее [хамсы] свинцовый блеск сродни окраске миноносок* (Указ. соч. Т. 7. С. 297). Цветохарактеристика растительного мира является результатом пересечения пространств — природы и творчества: *Что может быть проще пушкинской строки: «Как привидение, над рощею свинцовой луна туманная взошла»? <...> Швейцере чудилась облетевшая роща, свинцовая от первого мороза* (Указ. соч. Т. 2. С. 411).

Важно отметить зафиксированную лексикографическими источниками устойчивую соотнесенность термина цвета *свинцовый* с пространством природы. Ср. данные БТСРЯ: *свинцовый* ‘темно-серый, цвета свинца’. *Свинцовые тучи. Свинцовые волны. Свинцовое небо. Свинцовый блеск*<sup>11</sup> и приведенные в освещающей вопросы лексикографической истории терминов цвета монографии В. Г. Кульпиной данные: *свинцовый*. Сфера денотации: природные явления — небосклон, небо, тучи, волны, блеск<sup>12</sup>; а также преимущественную соотнесенность, отраженную в «Словаре цвета»: *свинец*. О штормовом море; *свинцовый*. Цвет воды в ненастную погоду. О цвете туч над морем. Цвет осенней мглы. Цвет минерала; *свинцово-сизый*. О тьме, мгле. Цвет дождя; *свинцово-черный*. О свинцово-черном потоке в реке; *свинцово-серый*. Цвет воды, волн. Цвет неба. О свинцово-сером мире перед грозой. Цвет деревьев зимой. При описании птиц; *свинцово*. О свинцовом отблеске овсяного поля<sup>13</sup>.

Вместе с тем термин цвета *свинцовый* расширяет сферу функционирования в художественном дискурсе, принимая участие в визуализации значимого для К. Г. Паустовского пространства творчества, художественного слова: *С одинаковой зоркостью он [Бунин] видел все: и среднерусское лето, и пасмурную зиму, и «скудные, свинцовые, спокойные дни поздней осени»* (Указ. соч. Т. 3. С. 332); [А. С. Пушкин]: *неотступно вспоминались стихи: Ненастный день потух; ненастной ночи мгла // По небу стелется одеждою свинцовой* (Указ. соч. Т. 3. С. 222). Ср. зафиксированное у В. К. Харченко: *свинцово-сизый*. При описании живописного полотна<sup>14</sup>.

Термин цвета *свинцовый* значим в визуализации пространства человека, в создании соматического кода произведений. Он коррелирует с номинациями глаз: *Человек, стриженный бобриком, оживился. Глаза его сделались сверлящими и свинцовыми* (Указ. соч. Т. 6. С. 185), что фиксирует и «Словарь цвета»:

*свинцовый*. О холодном блеске глаз<sup>15</sup>, вместе с тем у К. Г. Паустовского *свинцовый* участвует и в создании этнического стереотипа: *Это был вялый, неповоротливый солдат с тусклыми глазами*. <...> Одним словом, это был добротный образчик фашистской расы с ее свинцовыми внимательными глазками (Указ. соч. Т. 6. С. 283).

Более того, в идиостиле К. Г. Паустовского термин цвета *свинцовый* актуализируется как при визуализации пространства страны: *представляя себе зимнюю Испанию! Дома, как крепости, аркады, сухой плющ. И свинцовый свет, раздуваемый ветром* (Указ. соч. Т. 2. С. 345), так и темпорального отрезка: *Садовая улица, расположенная в верхней части города, показалась мне даже в свинцовом свете иссякшего дня уютной и тихой, какими часто бывают заросшие отдаленные тупики* (Указ. соч. Т. 5. С. 200), участвуя в создании цветového хронотопа<sup>16</sup> прозы писателя.

Таким образом, К. Г. Паустовский, активно используя термин цвета *свинцовый* в визуализации пространства и времени, расширяет его сферу денотации, что важно как в свете вопроса авторской лексикографии, так и в связи с актуальностью проблемы реконструкции колористической картины мира мастера художественного слова.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Перевозова Ю. Е.* Репрезентация научного и обыденного знания в языковых единицах, обозначающих химические вещества: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тамбов, 2004. С. 4.

<sup>2</sup> Там же. С. 12.

<sup>3</sup> Там же. С. 187.

<sup>4</sup> *Харченко В. К.* Словарь цвета: реальное, потенциальное, авторское. М.: Изд-во Литературного института им. А. М. Горького, 2009. С. 355.

<sup>5</sup> Там же. С. 288.

<sup>6</sup> *Паустовский К. Г.* Собрание сочинений: в 9 т. М.: Худож. лит., 1981–1986.

<sup>7</sup> *Кузнецов С. А.* Большой толковый словарь русского языка. СПб.: Норинт, 2000. С. 1160.

<sup>8</sup> *Харченко В. К.* Указ. соч. С. 379–380.

<sup>9</sup> *Караулов Ю. Н.* Русский ассоциативный словарь. М.: АСТ-Астрель, 2002. Т. I: От стимула к реакции. С. 173.

<sup>10</sup> Там же. С. 602.

<sup>11</sup> *Кузнецов С. А.* Указ. соч. С. 1160.

<sup>12</sup> *Кульпина В. Г.* Лингвистическая цветология: от истории к современности цветовых концептосфер. М.: МАКС Пресс, 2019. С. 112.

<sup>13</sup> *Харченко В. К.* Указ. соч. С. 379–380.

<sup>14</sup> Там же. С. 380.

<sup>15</sup> Там же. С. 379–380.

<sup>16</sup> *Сивова Т. В.* Взаимосвязь цвета, света и хронотопа в языке произведений К. Г. Паустовского: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Минск, 2018. 29 с.

**Sivova, T. V.**

*Yanka Kupala State University of Grodno*

**PLUMBUM. CHEMICAL TERMINOLOGY IN COLOR TERMS SYSTEM  
(BASED ON K. PAUSTOVSKY'S PROSE)**

In the article on the material of K. Paustovsky's Collected Works in 9 vol. the specifics of the term *plumbum* functioning, expanding its functionality to the color term and taking part in color visualization of significant for K. Paustovsky space and time was described.

*Keywords:* linguistic picture of the world; linguistics of color; chemical terminology; color term; plumbum; K. Paustovsky.



## СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ С НЕОПРЕДЕЛЕННО-КОЛИЧЕСТВЕННЫМ ЗНАЧЕНИЕМ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются существительные с неопределенно-количественным значением, входящие в состав синонимико-антонимического комплекса «Много — Мало». Проанализированы их семантические особенности и сочетаемость. Выделены способы лексикографического описания слов исследуемого класса.

*Ключевые слова:* синонимико-антонимический комплекс, неопределенное количество, семантика, семантический компонент.

Категория количественности относится к числу «языковых универсалий», т. к. находит выражение в каждом языке. Все возможные для выражения идеи количества языковые средства составляют функционально-семантическое поле количественности, ядром которого является категория числа и грамматический класс числительных. К периферийным средствам выражения количественных значений относится, в частности, синонимико-антонимический комплекс «Много — Мало», включающий оппозитивные синонимические ряды, состоящие из неопределенно-количественных числительных и существительных, утративших свое предметное значение и развивших значение неопределенной множественности (например, *море, куча, капля, горстка* и др.). Подобные лексико-семантические варианты являются «средством вторичной номинации путем метафорического переноса»<sup>1</sup>. В русском языке такие слова составляют особую группу, имеющую возможности для пополнения, т. к. лексика русского языка является открытой динамической системой.

Существительные, способные развить значение неопределенной множественности, приобретают его только в рамках конкретного контекста. Таким контекстом являются именные сочетания с зависимым словом в форме родительного падежа множественного или единственного числа (если зависимое существительное является неисчисляемым, например: *вода, гнев, кровь*)<sup>2</sup>. Сами существительные со значением неопределенного большого или малого количества обозначают в именных сочетаниях совокупность чего-либо, понимаемую как единое целое, поэтому эти слова обычно употребляются в форме единственного числа (*куча денег, море забот, лес рук, зерно истины*). Главное слово в таких сочетаниях приобретает «количественное значение

и становится *количественным квантификатором*»<sup>3</sup>. Например: *куча проблем, масса интересных книг, капля здравого смысла* и т. д.

М. В. Самофалова выделяет два способа количественной оценки: «Точное оценивание актуализируется с помощью единиц категории определенного и приблизительного количества, которые, с одной стороны, выражают количество точно, а с другой — передают субъективное видение этих категорий индивидуумом. Неточное оценивание актуализируется неопределенным количеством. Эта категория выражает количество, опираясь не на определенную действительность, а на образное и субъективное восприятие мира»<sup>4</sup>. В категорию неточной оценки она включает и количественные квантификаторы. Используемые для передачи значения неточного количества существительные в метафорическом значении передают, таким образом, не только (а чаще — не столько) количественную информацию, сколько ее интерпретацию говорящим, его субъективную оценку: «практическое сознание пользуется не столько точными цифровыми данными, сколько, в некотором роде, их оценочными аналогами»<sup>5</sup>.

В толковых словарях существительные с неопределенно-количественным значением представлены непоследовательно. Можно выделить четыре способа лексикографического описания данных лексем:

1. Существительные — омонимы: *бездна, пропасть, тьма*. Например, существительное *пропасть* в значении ‘множество, тьма’<sup>2</sup>, *бездна*<sup>2</sup> вынесено в отдельную словарную статью. Приведен иллюстративный материал: *Народу там пропасть*.

2. Существительные, у которых количественное значение выделяется как вторичное, переносное, т. е. как одно из значений многозначного слова. Данную группу составляют следующие слова: *букет, галерея, гора, горизонт, горстка, горсть, град, завал, зерно, капелька, капля, куча, лавина, лес, масса, море* и др. Например, третье значение существительного *лес* — ‘о множестве чего-нибудь поднятого, устремленного вверх’. Отмечена грамматическая сочетаемость существительного в данном значении с родительным падежом, а также присутствует иллюстративный материал: *лес штыков, лес рук*.

3. Существительные, у которых отдельно не зафиксировано количественное значение, но в словарной статье есть примеры устойчивой сочетаемости, в которой лексема приобретает количественное значение. К данной группе относятся следующие слова: *вагон, воз, ворох, грамм, океан, табун*. Например, значение слова *воз* определяется в словаре как ‘колесная повозка или сани с кладью’; однако в иллюстративном материале с пометой *перен.* приводится контекст *целый воз новостей*, в котором данное существительное приобретает количественное значение ‘очень много’.

4. Существительные, количественный компонент значения которых не отражается в словарной статье. Данную группу составляют следующие слова: *водопад, вулкан, груда, караван, ком, крошка, крупинка, тонна, эпидемия*. Однако их употребление в количественном значении регулярно присутствует

в речевой практике, что подтверждают контексты из НКРЯ, а значит, данное значение закрепилось в узусе и стало фактом языка.

На основе анализа словарных статей выбранных существительных было выявлено, что вторичное количественное значение развивается у существительных, относящихся к определенным семантическим группам. Так, значение большого количества развивается у существительных с семантикой природных объектов и природных явлений: водных пространств (*водопад, море, океан, пучина, река*), земной поверхности (*бездна, вулкан, гора, лес, пропасть, чаща*), небесного пространства (*созвездие*) и погодных явлений (*поток, прилив, шквал, град, лавина*); совокупности людей или животных: *караван, полк, рой, свора, стая, табун*; конкретного предмета или совокупности предметов: *букет, вагон, воз, ком*; совокупности разнородных предметов: *ворох, груда, завал, куча*; части здания, помещения: *галерея, стена*; пространства: *горизонт* и др.

Существительные с неопределенно-количественным значением образуются путем метафорического переноса на основе количественного компонента семантики, который в исходном значении может быть как категориально-лексической, так и дифференциальной семей. Например: *Стая. 1. Группа животных одного вида, держащихся вместе (КЛС — ‘совокупность’)*. 2. *перен. О движущемся, подвижном скоплении кого-чего-н. (КЛС — ‘совокупность’)*. *Море. 1. Часть океана — большое водное пространство с горько-соленой водой (ДС — ‘большое’)*. 2. *перен; кого-чего. Большое количество кого-чего-н. (ДС — ‘большое’)*.

Кроме того, в ряде случаев количественный компонент является в исходном значении потенциальной семей, которая повышает свой статус в производном значении. Например, в основном значении существительного *царство* (1. *государство во главе с царем: КЛС — государство, ДС<sub>1</sub> — имеющее главу, ДС<sub>2</sub> — царя*) количественный компонент является потенциальной семей (государство — **совокупность** людей). Она актуализируется в производном значении: 3. *та или иная область действительности, средоточие каких-н. явлений, предметов*.

Анализ семантики неопределенно-количественных существительных, входящих в синонимико-антонимический комплекс «Много — Мало», показывает, что при обозначении неточного количества не возникает абсолютного семантического тождества. Напротив, вторичное метафорическое значение осложняется дополнительными оттенками, которые отчасти формируются под влиянием основного значения слова. Так, существительные, относящиеся к «полюсу» *Много*, делятся на два непересекающихся класса: обозначающих большое количество кого-чего-л. и обозначающих совокупность кого-чего-л. В свою очередь, значение совокупности расщепляется на четыре оттенка: 1) совокупность как единство однородных предметов (например, *букет* — «о каких-н. *однородных* предметах, явлениях, собранных воедино»); 2) совокупность как единство неоднородных предметов (например, *масса* — «большое количество кого-чего-н.»; в дефиниции не указывается на неоднородность предметов, однако это значение выявляется в контексте: *масса дел*,

*масса народу*; 3) совокупность как упорядоченное множество (например, *галерея* — «длинный ряд, вереница», где ряд — «совокупность каких-н. явлений, следующих или расположенных в определенной последовательности», 4) совокупность как единство неупорядоченных предметов (например, *гора* — «нагромождение, куча, множество»; где нагромождение — «беспорядочная груда, скопление чего-н.»). Конкретизация лексического значения неопределенно-количественных существительных возможна, таким образом, только в контексте.

Синонимико-антонимический комплекс «Много — Мало» в русском языке асимметричен: в нем значительно преобладают существительные, выражающие значение неопределенно большого количества, тогда как «полюс» малого количества представлен небольшим кругом лексических единиц. Данная лексическая парадигма формируется вокруг соответствующих неопределенно-количественных числительных, обладающих самой широкой сочетаемостью и выступающих в качестве синонимов для каждого члена «своего» ряда и антонимов для каждого слова противоположного ряда; к периферии относятся метафорические обозначения количества.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Иванова М. В.* Микрополе неопределенно большого количества в разноструктурных языках (на материале английского, русского и чувашского языков) / М. В. Иванова, А. В. Степанова // *Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева*, 2016. № 1 (89). С. 30.

<sup>2</sup> *Попова Е. В.* Формирование и развитие значения неопределенного множества у имен существительных в современном русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Таганрог, 1996. 25 с.

<sup>3</sup> *Рахилина Е. В., Ли Су-Хён.* Семантика лексической множественности в русском языке // *Вопросы языкознания*. 2009. № 4. С. 13–40.

<sup>4</sup> *Самофалова М. В.* Средства выражения категории количества с позиции точного/неточного оценивания действительности (на материале русского и английского языков) // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016. № 12. С. 170–173.

<sup>5</sup> *Кузина И. Ю.* Категория количества и ее выражение в языке (введение в проблематику) // «*Magister Dixit*» — научно-педагогический журнал Восточной Сибири. 2014. № 1 (13). С. 108–117.

**Slautina, M. V.**

*Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin*

## RUSSIAN NOUNS WITH A MEANING OF INDEFINITE QUANTITY

The paper examines lexical-semantic properties of nouns with a meaning of indefinite quantity as part of the synonymic/antonymic group *Much — Little*, focusing on their semantic features and lexical co-occurrence. Some ways of their lexicographic description are suggested and substantiated.

*Keywords:* synonymic-antonymic set, indefinite quantity, semantics, semantic component.

## **ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ КАК ИНТЕГРАЛЬНЫЕ НАУЧНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И УЧЕБНЫЕ ДИСЦИПЛИНЫ В РОССИИ И КИТАЕ**

Лингвострановедение и лингвокультурология относятся к числу тех научных областей, которые были созданы в России, и это ни у кого не вызывает сомнений. Термин «лингвострановедение» предложили Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров полвека назад, однако до настоящего времени продолжают дискуссии о том, что такое «лингвострановедение» и как эта сфера знаний соотносится с лингвокультурологией. Названные научные направления активно развиваются не только в России, но и в Китае, где еще с середины прошлого века активно развиваются научные направления, ориентированные на взаимодействие языка и культуры.

*Ключевые слова:* лингвострановедение, лингвокультурология, межкультурная коммуникация, страноведение, научное направление, учебная дисциплина.

Лингвострановедение относится к числу тех наук, которые были созданы в России, это ни у кого не вызывает сомнений, однако до настоящего времени продолжают дискуссии о том, что такое «лингвострановедение». Для рассмотрения названных проблем обратимся к точке зрения основоположников рассматриваемого научного направления. В четвертом (переработанном и дополненном) издании монографии «Лингвострановедческая теория слова» было дано следующее определение: «Лингвострановедением называется аспект преподавания русского языка иностранцам, в котором с целью обеспечения коммуникативности обучения и для решения общеобразовательных и гуманистических задач лингводидактически реализуется кумулятивная функция языка и проводится аккультурация адресата, причем методика преподавания имеет филологическую природу — ознакомление проводится через посредство русского языка и в процессе его изучения»<sup>1</sup>. Приведенная цитата позволяет сделать вывод о том, что в первые два десятилетия своего существования термин «лингвострановедение» обозначал не отдельную науку или учебную дисциплину, а всего лишь аспект преподавания языка (преимущественно русского языка как иностранного).

В начале XXI в. представления о лингвострановедении существенно расширяются. Так, в учебнике А. Н. Шукина «Методика преподавания русского языка как иностранного» лингвострановедение рассматривается как «страноведчески ориентированная лингвистика, изучающая иностранный язык в сопоставлении с родным»<sup>2</sup>. Это определение выводит лингвострановедение из сферы методики преподавания как педагогической науки и относит соответствующие исследования к сфере лингвистики.

Специального рассмотрения требует вопрос о взаимоотношениях между лингвострановедением и лингвокультурологией. Проблемы соотношения языка и культуры, языка и национального самосознания, языка и политики обсуждаются уже на протяжении многих столетий (В. фон Гумбольдт, Г. Лейбниц, А. А. Потемкин и многие другие специалисты), однако лингвокультурология как автономное научное направление сформировалась относительно недавно, на рубеже XX и XXI вв. Как пишет В. А. Маслова, лингвокультурология имеет своим предметом и язык и культуру, находящиеся в диалоге, взаимодействии. Если традиционный способ осмысления проблемы взаимодействия языка и культуры заключается в попытке решить лингвистические задачи, используя некоторые представления о культуре, то в нашей работе изучаются способы, с помощью которых язык воплощает в своих единицах, хранит и транслирует культуру<sup>3</sup>.

Положение о тесной связи языка и культуры, а соответственно, и о близости лингвострановедения и лингвокультурологии в современной науке воспринимается как аксиома. Дискуссия возможна только по вопросу о том, позволяет ли эта близость говорить о единстве, о том, что это по существу ветви одной науки, или же следует считать, что это все-таки различные науки.

Современная лингвокультурология ориентирована на поиск в языке проявлений культуры народа и его самосознания, на постижение культуры народа через его язык. В нашем представлении взаимоотношения между лингвокультурологией и лингвострановедением определяются прежде всего тем, что первое научное направление находится на пересечении лингвистики и культурологии, а второе — на пересечении лингвистики и лингводидактики как составной части педагогики. Вместе с тем содержание монографий и учебников (учебных пособий) по лингвокультурологии и лингвострановедению часто настолько пересекается, что порой трудно понять, как автор определяет границы между названными науками и образовательными дисциплинами.

Как уже было сказано выше, лингвострановедение возникло в России. В этом нет сомнений, однако следует учитывать, что в Китае эта область науки развивалась с национальной спецификой и китайские ученые далеко не всегда следовали за своими советскими (российскими) коллегами. Это во многом объясняется тем, что китайская лингводидактика имеет многовековую историю развития, и уже на ее ранних этапах было признано необходимым рассказать иностранцам о национальных традициях и обычаях.

Создается впечатление, что китайские ученые во многих случаях не считают нужным терминологически разграничивать материалы по лингвокультурологии, лингвострановедению и межкультурной коммуникации. При таком подходе принято исследовать разные культуры в сопоставительном плане, находить между ними различия и сходства, чтобы избежать возможных трудностей в процессе коммуникации между людьми из разных культур. Необходимо разрабатывать стратегии и техники, которые могут способствовать общению и взаимопониманию, тем самым предотвращая недоразумения и конфликты<sup>4</sup>. Сходные мысли по проблемам взаимосвязи знаний по страноведению, лингвокультурологии и межкультурной коммуникации высказывали и другие китайские специалисты, которые подчеркивают, что межкультурная коммуникация — это по существу столкновение и взаимопроникновение двух культур. Различия культур могут стать как стимулом для диалога культур, так и поводом для конфликтов между представителями двух народов.

Вместе с тем еще в 1994 г. Линь Баосюань опубликовал в журнале «Преподавание русского языка в Китае» статью под весьма характерным названием «Создать лингвострановедение русского языка с китайской спецификой»<sup>5</sup>. Детально рассмотрев «двадцатилетнюю историю лингвострановедения» в России и «десятилетнюю историю лингвострановедения» в Китае, а также «опыт других стран», автор приходит к выводу о том, что перспектива развития лингвострановедения — это его «гармоничное слияние с лингвокультурологией».

При обращении к истории научных идей в Китае специалисты отмечают, что лингвокультурология, как и лингвострановедение, возникла на базе культурной антропологии и идей социальной антропологии о взаимосвязи между языком и национальным духом, языком и культурой, языком и мышлением<sup>6</sup>. Китайские лингвисты подчеркивают, что исследования в области лингвистики не должны ограничиваться только языком. Необходимо расширить рамки исследований, чтобы связать языковые явления с другими социальными феноменами и сознанием, чтобы в полной мере реализовать функции языка. Важную роль в китайской науке играют идеи Ю Чжуанцзе и Чжоу Чжэньхэ, которые еще середине 1980-х впервые выдвинули тезис о необходимости создания лингвистики культуры как особой области научных знаний. Вскоре были опубликованы монографии «Лингвистика культуры» под редакцией Син Фуйи и «Китайская лингвистика культуры», написанная Шэнь Сяолун. Это по существу стало провозглашением, официальным рождением китайской лингвистики культуры.

Сопоставление российских и китайских научных школ показывает, что китайские ученые, так же как и их российские коллеги, отмечают усиление комплексных тенденций, взаимодействия научных направлений. Лингвистика сама по себе, без глубокого освоения культуры, не создает условий для оптимальной коммуникации. Во многих случаях причина неудач в общении лежит не в языковых факторах, а в культурном диссонансе. Необходимо изучать

различия между разными культурами и устранять соответствующие культурные барьеры. Языковая коммуникация — это по существу диалог культур. Именно поэтому лингвисты во многих странах одновременно начали изучать язык с точки зрения культуры и взаимосвязи между языком и культурой.

Тенденции развития китайской лингвистики культуры начала XXI в. в ее взаимосвязи с российским лингвострановедением и лингвокультурологией рассматривает Ху Юнкан, который отмечает значительное влияние советской (российской) лингвистики на китайскую науку второй половины прошлого века. Вместе с тем он подчеркивает, что в последнее время лингвистика быстро меняется, обогащаются аспекты изучения языка. Говоря о задачах китайской науки, автор подчеркивает, что необходимо избавиться от внешнего влияния, сформировать собственную национальную теоретическую систему и проводить инновационные исследования. Это позволит сочетать теоретические исследования и практическое обучение, чтобы сыграть ведущую роль теоретических исследований на практике<sup>7</sup>.

Заканчивая наш обзор, отметим, что в Китае лингвострановедение, лингвокультурология, лингвистика культуры и смежные отрасли науки продолжают активно развиваться, соответствующая дисциплина все чаще включается в учебные планы лингвистических, педагогических, экономических и иных специальностей, выходят новые учебные издания, в том числе по лингвострановедению Китая и других государств.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Изд. 4-е, переработанное и дополненное. М.: Русский язык, 1990. 246 с.

<sup>2</sup> *Щукин А. Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного: Учебное пособие для вузов. М.: Высшая школа, 2003. 333 с. С. 5.

<sup>3</sup> *Маслова В. А.* Лингвокультурология: Учебное пособие. М.: Академия, 2001. 208 с. С. 8.

<sup>4</sup> *Ли Сяндун.* Размышления о Лингвострановедение русского языка и тенденциях его развития» [J] , В «Преподавании китайского и русского языков», 2003 г. (4).

<sup>5</sup> *Линь Баосюань* Создать Лингвострановедение русского языка с китайской спецификой // Преподавание русского языка в Китае.1994. № 4.

<sup>6</sup> *Лю Хун.* Краткое обсуждение тенденций развития лингвострановедения русского языка // Преподавание русского языка в Китае. 2005. № 44. С. 47–51.

<sup>7</sup> *Ху Юнкан.* О лингвокультурологии на основе изучения русского языка и лингвострановедения // Таншаньская литература. 2017. № 8. С. 111.

**Sun, Y.**  
*Heihe University*

**Chudinov, A. P.**  
*Ural State Pedagogical University*



## **LINGUISTIC AND REGIONAL STUDIES AND CULTURAL LINGUISTICS AS INTEGRAL SCIENTIFIC DIRECTIONS AND ACADEMIC DISCIPLINES IN RUSSIA AND CHINA**

Country linguistics and cultural linguistics are among those scientific fields that were created in Russia, and no one doubts this. The term “country linguistics” was proposed by E. M. Vereshchagin and V. G. Kostomarov half a century ago, but to this day there are ongoing discussions about what is “country linguistics” and how this area of knowledge relates to cultural linguistics. These scientific areas are actively developing not only in Russia, but also in China, where since the middle of the last century, scientific areas focused on the interaction of language and culture have been actively developing.

*Keywords:* linguistic and cultural studies, cultural linguistics, intercultural communication, cultural studies, scientific direction, academic discipline.

## ДОСТАТОЧНАЯ НЕДОСТАТОЧНОСТЬ И ОПРЕДЕЛЕННАЯ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

В статье представлен анализ единиц языка, часто транслируемых педагогом и обусловливающих не только неточность речи учеников, но и сложность освоения ими системы средств выразительности русского языка.

*Ключевые слова:* интенсификаторы, достаточно, определенный, педагогический дискурс.

Понимание речи как «целенаправленного действия, как компонента, участвующего во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах)», а дискурса как связного текста «в совокупности с экстралингвистическими — прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами», текста «в событийном аспекте»<sup>1</sup>, во многом проясняет необходимость пристального внимания к такому институциональному его типу, как педагогический дискурс, который предполагает «взаимодействие педагогов и учащихся в процессе учебной деятельности, профессиональное по целям и задачам», направленное на «повышение у обучаемых мотивации овладения предметом, вовлечение их в совместную познавательную деятельность, создание условий для выработки умений, обеспечивающих владение предметом, а также их личностное развитие»<sup>2</sup>.

Признавая безусловную значимость изучения текстов, «за которыми встает особая грамматика, особый лексикон, особые правила словоупотребления и синтаксиса, особая семантика, — в конечном счете — особый мир»<sup>3</sup>, для «нахождения путей достижения актуального педагогико-риторического идеала — гармонизирующего педагогического диалога»<sup>4</sup>, для «выработки концепции оптимального дискурса»<sup>5</sup>, нельзя игнорировать необходимость подробного описания наиболее частотных маркеров дискурсивной личности учителя. Некоторые из них обуславливают речевое поведение ученика, часто обрекая его на коммуникативные неудачи не только в рамках взаимодействия с педагогом (что всецело определяется взаимосвязью и взаимовлиянием системы и метасистемы, «в которую она вписана и в которой она функционирует»<sup>6</sup>), но и в процессе коммуникации с социумом. Наиболее ярким (и вполне объяснимым именно с точки зрения институциональности) проявлением дискурсивной личности учителя становится частотное обращение к категориям долженствования. Даже желая «сплотить родительский коллектив для совместной деятельности, создать непринужденную дружескую обстановку», педагог позволяет себе следующее напутствие: «И поскольку я капитан кора-

бля, то прошу выполнять все мои распоряжения. <...> И чтобы было интереснее наше путешествие, вы должны дать название своей каюте и нарисовать соответствующую эмблему характеризующую настроение вашей каюты»<sup>7</sup> (примеры с сайтов приводятся без корректуры. — А. С.). Однако императивность, не вызывая симпатии, реже усваивается и транслируется учениками, нежели, например, вынесенные в название статьи прилагательные и производные от них наречия.

Порожденное словарными статьями семантическое тождество наречий «довольно» и «достаточно» повлекло за собой их взаимозаменяемость в разных контекстах. Вопрос о «необоснованно расширенном употреблении наречий достаточно вместо довольно, сложно вместо трудно — без учета их значения и возможностей лексической сочетаемости» был рассмотрен Л. Н. Дровниковой и позволил сделать важные заключения. Во-первых, автор утверждает: «В современной устной и письменной речи (прошедшей редакторскую правку) встречаются и явные нарушения нормы употребления (лексической сочетаемости) наречия достаточно. В его семантике есть позитивный оттенок (“в значительной степени”, “столько, сколько требуется”) поэтому оно не допускает соединения с негативной лексикой»<sup>8</sup>. Во-вторых, по мнению исследователя, «тексты показывают также случаи употребления наречия достаточно, когда обнаруживается некоторая семантическая недостаточность, неполнота информации, которая (неполнота) вызывает вопросы: для чего? кому? зачем? насколько? и т. д.»<sup>9</sup>. Обозначенные тенденции, по-видимому, остались вне поля зрения многих педагогов. Можно предположить, что последние «тиражируют» наречие, ориентируясь на прямое значение слова «достаточный» («1. Удовлетворяющий какой-нибудь потребности, имеющийся в нужном количестве, довольно большой»), а также подчиняясь выявленным В. В. Колесовым причинам предпочтения слова «достаточно» в современной речи («прежде всего научной»): «Сама последовательность появления слов наталкивает на мысль: довольно — вполне — достаточно отражают в мысли усиление степени необходимой меры. Сначала не мало, затем в полной мере, после всего — с избытком. Таково “содержательное наполнение” последовательной череды наречий»<sup>10</sup>.

Примерами предпочтения учителями «избыточности» преисполнены сайты, призванные «помочь учащимся». Так, слоганы сайта «Могу писать»<sup>11</sup> (здесь и далее цитаты с этого сайта представлены курсивом) гласят: «*Правило достаточно трудное. Не рекомендую изучать его самостоятельно*»; «*Продолжаем разбирать задание 24 (бывшее В8). Достаточно сложное, но “дорогое” задание*». Однако более важными, нежели призывы, с точки зрения воздействия, представляются нам комментарии учителей по поводу сочинений, которые ученики размещают на том же сайте: «*Стиль сочинения бедноват, достаточно много ошибок*»; «*И в своем маленьком сочинении Надежда исхитрилась сделать достаточно много ошибок*». Приведенные примеры демонстрируют что «позитивный оттенок» слова «достаточно» конфликтует с негативной лексикой

не на уровне словосочетания (ведь обилие бывает приятным), но на уровне контекста (только не обилие ошибок).

Результат «усиления степени необходимой меры» учителем иллюстрируют сочинения учеников: *«А Татьяна, сделав достаточно ошибок и набравшись опыта, понимает, что Онегин ей преподнес бесценный урок»*. Понимает ли ученик, что обилие «негатива» не может быть востребованным, когда пишет: *«На местах сражения ожесточенные бои шли достаточно долго»*; *«Тарас считает, что настоящий казак должен уметь вести себя достойно в бою и в то же время вести иной раз достаточно разгульный образ жизни»*; *«А. И. Швабрин <...> был достаточно ветреный и эгоистичный человек?»* Вероятнее всего, в ответ на замечание о неуместности слова «достаточно» в подобных контекстах, услышим: *«Но ведь так говорят и пишут! И учителя тоже!»* Действительно пишут: *«К примеру, есть прилагательные, которые без «не» не употребляются и написать их раздельно, даже не зная правил, достаточно трудно»<sup>12</sup>*; *«Есть в русском языке правила, формулировка которых оказывается достаточно сложной, ее трудно свести к какой-то элементарной схеме (к примеру, правило правописания наречий)»<sup>13</sup>*. По этой причине, возможно, в текстах учеников читаем: *«Лирика Лермонтова достаточно тяжела для восприятия»*; *«Жизнь казаков была достаточно трудной»*; *«Детство Л. Н. Толстого проходило достаточно тяжело»*.

Желая отразить высокую степень проявления свойства, ученики часто обращаются и к такому интенсификатору, как «определенно»: *«Могу определенно точно сказать, когда раз совершишь, ошибку и точно будешь знать, где ее совершил, то такой ошибки ты больше не совершишь никогда»*. Исток подобных сочетаний, вероятно, в том значении производящего прилагательного, которое маркировано как разговорное («Несомненный, безусловный, бесспорный»<sup>14</sup>) и используется в сочетании с позитивно окрашенными существительными («Это определенная удача»<sup>15</sup>), в том числе и в сочинениях учеников: *«В большинстве случаев, такая добросовестность <...> имеет определенную важность в человеческой жизни»*. Однако чаще прилагательное «определенный» употребляется в качестве весьма неопределенного местоимения, т. к. вполне сопоставимо — функционально — с местоимениями «какой-то», «некоторый». В этой функции оно превалирует в высказываниях педагога, знакомясь с которыми поневоле задумываешься над вопросом: «Что же имел в виду адресант?» Например, на сайте «Могу писать» цитаты из сочинений учеников предваряет один и тот же комментарий учителя: *«Сочинение хорошее, но есть определенные недостатки»*, в котором еще можно усмотреть четвертое значение прилагательного («явный, очевидный»). Однако фраза «Пример есть. Определенная логика есть, ошибок немного» заставляет усомниться в ясности, очевидности, безусловности той самой логики, о которой идет речь. В этом примере на первый план выходит «определенная неопределенность», которая коррелирует с пятым значением прилагательного («Предполагаемый известным (ср. известный в 5 знач.), некоторый, тот или иной»)

или с местоимениями «кое-какой, какой-то, некоторый». Вероятно, нельзя оставить без внимания тот факт, что сочетание «определенная логика» обрело статус идиомы, о чем свидетельствует «Карта слов и выражений русского языка»<sup>16</sup> и «Национальный корпус русского языка»<sup>17</sup>. Анализ контекстов позволяет предположить, что сама возможность сочетания опирается на представление о логике как взгляде на мир, позиции человека. Но характеристика сочинения-рассуждения с точки зрения присутствия в нем «определенной логики» вызывает недоумение.

Кроме «определенной логики», среди наиболее популярных в педагогическом дискурсе «определенных» идиом встречаются «определенный момент (времени)» или «определенный исторический промежуток» (Учитель: «Принятие новой веры происходило мягко, хотя не одновременно и заняло определенный исторический промежуток»<sup>18</sup>. Ученик: «*На мой взгляд, у каждого определенного исторического промежутка есть свой тип человека, для которого характерны: определенные ценности и мышление*»), «определенные выводы» (Ученик: «*Нельзя отрицать того, что без ошибок невозможно получение опыта, ведь совершая и анализируя их, мы делаем определенные выводы и усваиваем ценности, нормы и т. п.*»), «определенные усилия», «определенные цели и задачи» (Учитель: «Каждый педагог, готовясь к уроку, ставит перед собой, перед учениками определенные цели и задачи»<sup>19</sup>. Ученик: «*Другими словами мы можем сказать, что государство стремилось взять под контроль граждан и с помощью них достичь определенных идеологий и задач*»). Осваивая частотные словосочетания речи учителя, ученик часто игнорирует контекст, что порождает особые ошибки: «*Сопоставляя накопленный опыт с детскими воспоминаниями, мы подводим для себя определенные выводы*» (выводы — даже «определенные» — нельзя подводить); «*На мой взгляд, доброта воспитывается в человеке с детства, когда идет определенный этап формирования личности*» (этап не может идти). Размышляя о границах дозволенного, ученик убежден, что и они могут быть определенными («*Если у человека нет осознания определенных границ дозволенного, это приводит к печальным последствиям*»). Нельзя не заметить и то, что взятые учениками на вооружение устойчивые сочетания с прилагательным «определенный» часто являют собою «спасательный круг» в море забытых фактов: «*В романе Федора Михайловича Достоевского “Преступление и наказание” показана судьба бедного студента Родиона Раскольникова, который был должен своей кредиторше Алене Ивановне определенную сумму денег...*»; «*Достигнув определенного возраста, он (Петруша Гринев) вырывается во взрослую жизнь, в которой нет родительской опеки, а имеется только юношеский максимализм*»; Базаров «*спустя определенное время входит вновь в отчий дом*»; имение «*выступает в роли мира Раневской, в котором она жила с рождения. И в определенный момент у нее его забирают за долги*».

Самым ярким примером утраты прилагательным своего значения становится его употребление с неопределенными местоимениями (Учитель: «*Объясните ребенку, что он должен хлопнуть в ладоши, если услышит какой-то*

*определенный звук»; «Как называют человека — члена общества какого-то определенного государства?»; «Придумайте какого-нибудь героя, и напишите как он спас какого-то определенного человека» (авторство высказываний трудно установить, т. к. они перетекают из одной методической разработки в другую). Ученик: «Мечта в какой-то определенный момент может стать реальностью»; «Нередко люди сомневаются между какими-то определенными желаниями, выбирая, чему именно отдать предпочтение — уму или чувствам»). Пронзительный крик души с сайта «Тут решено» («ПОМОГИТЕ ПОЖАЛУЙСТА Из какого то ОПРЕДЕЛЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ, выписать 3 предложения с действительным причастием прошедшего времени, ПРОИЗВЕДЕНИЕ МНЕ ТОЖЕ НАПИСАТЬ. Спасибо»<sup>20</sup>), коррелирующий с темой сочинения «Как музыка изменила мое настроение (в какой-то определенный момент)», актуализирует ставший риторическим вопрос В. Распутина: «Что-то, какой-то, где-то, когда-то — как все это неверно и неопределенно, как смазано и растерто в туманных представлениях и чувствах, и неужели то же самое у всех?» Если с местоимением «где-то» вопрос отчасти прояснен («“Где-то через месяц” — определенная неопределенность, с указанием на то, что это может случиться и точно через месяц»<sup>21</sup>), то сочетание «какой-то определенный», т. е. «любой», действительно свидетельствует не о туманности, а о том, что Н. А. Добролюбов обозначил как «тусклость понятий». В «Словаре русской ментальности» тусклость определена как «отсутствие сияния и блеска, воспринимаемое как результат утраты интереса к жизни»<sup>22</sup>. Безразличие порождает «определенную неопределенность» в той же степени, в какой порождено ею. Возможно, «достаточность» и «определенность» транслируемых учителем «знаний» является причиной того, что исчезает заинтересованность ученика в предмете и появляются такие замечания, как: «он (автор. — А. С.) нам пытается донести какую-то важную мысль посредством описания этого героя в определенной ситуации»; «Один мудрец пытался убедить всех идти по кратчайшему пути. Но каждый выбрал свое направление и достиг чего-то определенного».*

Памятуя о том, что отказ от языковой единицы (особенно обладающей многими значениями и способной выполнять функцию интенсификатора) или запрет на ее употребление не могут быть эффективными, необходимо вводить ее исследование (анализ успешного и ошибочного ее употребления) в образовательный процесс. Большой потенциал для работы с рассмотренными в статье и подобными им явлениями языка имеет учебный предмет «Русский родной язык».

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Арутюнова Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцева. М.: Советская Энциклопедия, 1990. С. 136.

<sup>2</sup> Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Педагогическое общение // Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. С. 192.

<sup>3</sup> *Сурначева Е. В.* Методическая разработка по ОРКСЭ «Как христианство пришло на Русь». [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/metodicheskaya-razrabotka-po-orkse-kak-hristianstvo-prishlo-na-rus-1680384.html> (дата обращения: 29.03.2020).

<sup>4</sup> *Михальская А. К.* Педагогическая риторика: история и теория. М.: Академия, 1998.

<sup>5</sup> *Зубарева Н. С.* Коммуникативная неудача как проявление деструкции педагогического дискурса: дис. ... канд. филол. наук / Челябинский государственный университет. Челябинск, 2001.

<sup>6</sup> *Казан М. С.* Человеческая деятельность: Опыт системного анализа. М.: Политиздат, 1974.

<sup>7</sup> *Попова Е. М.* Родительское собрание во 2 младшей группе «Развитие речи» (по ФГОС). [Электронный ресурс]. URL: <https://multiurok.ru/files/roditel-skoie-sobraniie-vo-2-mladshiei-ghruppie-razvitiie-riechi-po-fgos.html> (дата обращения: 29.03.2020).

<sup>8</sup> *Дровникова Л. Н.* Довольно трудно или достаточно сложно? // Русская речь. 2012. № 4. С. 70.

<sup>9</sup> Там же.

<sup>10</sup> *Колесов В. В.* Гордый наш язык. М.: Азбука-классика, 2006. [Электронный ресурс] / Библиотека электронной литературы в формате fb2. URL: <https://litres.ru/chitat/ru/K/kolesov-vladimir-viktorovich/gordij-nash-yazik/4> (дата обращения: 29.03.2020).

<sup>11</sup> Могу писать. [Электронный ресурс]. URL: <https://mogu-pisat.ru>, (дата обращения: 15.04.2020).

<sup>12</sup> Сайт «Reshit.ru». [Электронный ресурс]. URL: <https://reshit.ru/Ne-sprilagatel%27nyimi-Slitno-i-razdel%27no-Ponyatnye-primery> (дата обращения: 29.03.2020).

<sup>13</sup> Портал «Slovo.ru». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.portal-slovo.ru> (дата обращения: 29.03.2020).

<sup>14</sup> Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов // Справочно-информационный портал ГРАМОТА.РУ. [Электронный ресурс]. URL: <http://gramota.ru> (дата обращения: 29.03.2020).

<sup>15</sup> Там же.

<sup>16</sup> Карта слов и выражений русского языка. [Электронный ресурс]. URL: <https://kartaslov.ru/> (дата обращения: 01.04.2020).

<sup>17</sup> Национальный корпус русского языка. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorpora.ru/> (дата обращения: 09.04.2020).

<sup>18</sup> *Сурначева Е. В.* Методическая разработка по ОРКСЭ «Как христианство пришло на Русь». [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/metodicheskaya-razrabotka-po-orkse-kak-hristianstvo-prishlo-na-rus-1680384.html> (дата обращения: 29.03.2020).

<sup>19</sup> *Разгуляева Н. Д.* Педсовет «Современные требования к качеству урока, в рамках ФГОС». [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/pedsovet-sovremennie-trebovaniya-k-kachestvu-uroka-v-ramkah-fgos-1507355.html> (дата обращения: 11.04.2020).

<sup>20</sup> Тут решено.ru. [Электронный ресурс]. URL: <http://tutresheno.ru/> (дата обращения: 29.03.2020).

<sup>21</sup> *Колесов В. В.* Указ. соч.

<sup>22</sup> *Колесов В. В., Колесова Д. В., Харитонов А. А.* Словарь русской ментальности. В 2 т. Т. 2. П — Я. СПб.: Златоуст, 2014. С. 405.

**Sukhova, A. V.**

*Institute for Educational Development of the Ivanovo region*

**THE SUFFICIENT INSUFFICIENCY AND CERTAIN UNCERTAINTY  
OF PEDAGOGICAL DISCOURSE**

The article presents the analysis of the language units, often broadcasted by the teacher and causing not only an inaccuracy of the students' speech, but also the difficulties in mastering the expression means' system by them.

*Keywords:* intensifiers, enough, certain, pedagogical discourse.



## АКСИОЛОГИЯ ПРИРОДЫ В ЗЕРКАЛЕ АВТОРСКОГО МИРОВОСПРИЯТИЯ

В статье рассматривается система языковых средств выражения авторской оценки природных явлений в мемуарной прозе И. А. Бунина. Выявляется, что в аксиологический ореол могут вовлекаться единицы, принадлежащие разным уровням языковой системы, оценка явлений природы входит как часть в общее построение описания и органически связана с дескриптивной стороной авторского текста.

*Ключевые слова:* аксиология, природные явления, авторская оценка, синтагматика.

Антропологический «поворот» современной лингвистики, стимулировавший изучение и каталогизацию реалий, возводимых в ранг ценностных ориентаций этноса, позволил обратиться к проблеме ценностного отношения человека к природе как источнику его биологического выживания. Идея о том, что мыслительная и познавательная деятельность людей не ограничивается отражением реальности и окружающий мир оказывается вовлеченным в личностную сферу человека, получила развитие на новом витке лингвистической мысли, направленной на изучение этнического мировидения через взаимодействие языковых, этнокультурных и этнопсихологических факторов. «Объективный мир членится говорящими с точки зрения его ценностного характера — добра и зла, пользы и вреда и т. п., и это вторичное членение, обусловленное социально, весьма сложным образом отражено в языковых структурах»<sup>1</sup>.

Природные феномены как объективно существующие явления характеризуются определенными особенностями восприятия, связанными с представлениями человека об окружающем его мире, о ценностном отношении к природе и чувственном способе познания мира. Аксиологическая маркированность явлений природы проявляется чаще всего через аффективные (сенсорные) оценки, отражающие чувственное восприятие мира, и рационалистические (когнитивные), формируемые отношением ментальной и социальной природы окружающей человека действительности<sup>2</sup>.

Материалом для исследования аксиологии природы послужили письма, дневники, публицистика И. А. Бунина, где Природа «никогда не пейзаж, а скорее главное действующее лицо»<sup>3</sup>, частица души писателя, отражение его мировосприятия.

*Дождь* как наиболее частотная лексема в мемуарной прозе писателя была подвергнута анализу с точки зрения оценочных предпочтений автора и определения места данного природного явления на оценочной шкале.

Наблюдения показали, что оценочная модальность наименований атмосферных явлений в аксиологической «картине мира» писателя актуализируется на всех уровнях языка — фонетическом, лексическом, словообразовательном, синтаксическом, представляя тем самым авторское отношение к природному явлению. Авторская оценка может быть ограничена элементами, меньшими, чем слово, а может характеризовать и группу слов, и целое высказывание. На уровне текста оценка выражается, как правило, комбинированно, разными средствами, как собственно языковыми, так и вводящими фрагменты ценностной «картины мира».

Атмосферное явление дается сквозь призму личностного восприятия: оно оценивается, принимается либо отвергается. С помощью словообразовательных средств дождь маркируется как благодатное, радостное событие, связанное с интенциями одобрения. Рассматриваемая лексема благодаря уменьшительно-ласкательному суффиксу приобретает оценочную семантику: *Прошел дождик. Высоко в небе облако, проглядывает солнце, птицы сладко щебечут во дворе на ярких желто-зеленых акациях. <...> и как бежал однажды над ним вот такой же дождик и я дышал этой березовой и полевой, хлебной сладостью и всей, всей прелестью России...* («Окаянные дни»).

На лексическом уровне общеоценочная семантика по линии «хорошо — плохо» может реализовываться за счет оценочных прилагательных *чудесный, ужасный, гнусный, мерзкий* и др.: *Идет дождь. Чудесный дождь* («О Чехове»); *Вчера под ужасным дождем, — у нас вечный дождь, — ездил по делам в город* («Неизвестный друг»). При этом содержательная структура темпорального прилагательного *вечный* расширяется за счет появления эмоциональной семы атрибутива и пополняется новыми эмоционально-оценочными смыслами. В таких случаях дескриптивные признаки погашаются и на первый план выдвигается субъективный аспект оценки: *...осенью поливаемых непрерывными дождями* («Суета сует»). Помимо адъективов в роли оценочного компонента высказывания могут выступать и сочетания с обстоятельственной семантикой: *Уже дней десять — и без перерыва — дождь* («Дневники» (1911–1919)).

Наиболее часто оценочная семантика актуализируется на уровне дистантных связей, когда семантический «заряд» оценочных прилагательных распространяется на ближайший контекст и в сферу их влияния вовлекаются все члены высказывания: *...Москва, весна восемнадцатого года, гнусный день с дождем, снегом, грязью* («Из “Великого дурмана”»); *Вспомнил мерзкий день с дождем, снегом, грязью, — Москва, прошлый год, конец марта* («Окаянные дни»).

В рамках целого высказывания оценочный смысл приобретают дескриптивные свойства явления, субъективное и объективное оказываются неразрывно связанными, составляя единый континуум авторского восприятия, где сенсорные признаки наделяются оценочной модальностью одобрения/неодобрения: *Вчера перед вечером небольшой теплый дождь на сухую сизую землю, на фиолетовые дороги, на бледную, еще нежную, мягкую зелень сада* («Днев-

ники» (1911–1919)); *Всю ночь накануне лил как из ведра ледяной дождь* («Дым без отечества»); *Вечером в темноте вспыхивали молнии, и где-то далеко прошел свежий дождь, так что сегодня был удивительно ясный и веселый день* («Письма 1901–1904 гг.»).

На фоне смыслообразующих лексических элементов синтаксические средства имплицитно выражают авторскую оценку природных явлений. Имплицитные компоненты раскрываются посредством лексико-семантических оппозиций и более широкого контекста.

В анализируемом материале обнаруживаются постоянные, повторяющиеся приемы и способы оформления сочинительных рядов. Как отмечают буниноведы, его картины созданы преимущественно по паратаксическому принципу, «когда всюду преобладает сочинение, а не подчинение, все называется последовательно и отсутствует та опорная деталь, вокруг которой формируется интегральный образ. Эти картины — произвольная россыпь мгновений, мозаика мельчайших частиц, они обладают зернистой структурой, все элементы которой существуют в одном масштабе и равноположны друг другу»<sup>4</sup>.

Среди рассмотренных примеров отмечается преобладание именных субъектных, предикативных, атрибутивных и объектных рядов (существительные, прилагательные, слова категории состояния). В количественном отношении ряды весьма объемны (от двухкомпонентных до пятикомпонентных конструкций).

Оценочные обозначения входят как части в дескриптивные структуры, актуализируясь в высказывании благодаря перечислению, которое становится способом создания ассоциаций, выражающих, как правило, неодобрение происходящего: *Вторник. Серо, холодно, дождь. И так всегда: спрячешь зонт, калоши — на другой день дождь* («Дневники»); *Нынче ливень, холод* («Дневники» (1940–1953)); *Все одно и то же — дожди, мороз, метель, Иван Федоров...* («Дневники» (1911–1919)).

Отмечены случаи повторов лексемы *дождь* в начале или конце предложения, направленных на выражение авторского отношения, связанного с досадой или неудовольствием, и акцентирующих внимание читателя на этом событии: *Но и город, собор — все угрюмо, черно у нас. Гранит, шифер, асфальт и дождь, дождь...* («Неизвестный друг»); *Все дождь, дождь, к вечеру теплее, мягче, слаже* («Дневники» (1920–1929)). Приобретая дополнительную смысловую и эмоциональную значимость, лексема *дождь* служит средством интенсификации, выполняя тем самым экспрессивно-эмотивную функцию.

В номинативных рядах наблюдается возможность объединить слова разнородной семантики, выявить значимое для автора. Широкое использование И. А. Буниным рядов номинативных предложений позволяет передать информацию в ее основной сути и в то же время в непосредственной наглядности. При этом оценка природных событий может корректироваться самим писателем на уровне расширенного контекста, представляя выражение

собственно авторской позиции со знаком «+» или «-»: *Пустоты, пустоты! И опять дождь, туман, будни. И это даже хорошо, то есть обычно, так, как надо. Это меня успокаивает* («Неизвестный друг»).

Номинативные комплексы призваны устанавливать причинно-следственные связи между явлениями действительности и состоянием автора: *Нынче дождь. Безнадежная тоска, грусть* («Дневники» (1931–1939)); *Погода ужасная, бури, дождь; может быть, с весной, с солнцем станет на душе легче, а пока тоска и страшно одиноко...* («Его высочество»). Сопоставление состояний природы и человека говорит о нераздельности этих планов, слитности писателя с природой, его пантеистическом мироощущении. Целостное восприятие явлений природы в комплексе с эмоциональным состоянием писателя позволяет прочувствовать эмоциональный подтекст изложения, где оценочные свойства явлений следуют как логический вывод из дескриптивных, поскольку оценка основана на их объективных признаках.

Специфика бунинского мира «неразложимых контрастов»<sup>5</sup> проявляется также в представлении дождя в полярной оппозиции с другими природными состояниями: *Полмесяца грозы и холодные ливни, вчера и нынче первые хорошие дни* («Дневники» (1900–1909)); *Изумительно — за все время, кажется, всего два-три дня хороших. Все дождь и дождь* («Дневники» (1911–1919)); *Но погода все меняется — то лето, солнце, пальмы, розы, — то дождь...* («Письма 1901–1904 г.г.»). На уровне предложения или более широкого контекста дождь является антонимом солнечной, теплой погоды, выявляя авторские субъективные ощущения от дождливой погоды, связанной с холодом и сыростью. Подобные способы выражения имплицитной отрицательной оценки дождя, основанные на противопоставлении явлений, позволяют отнести дождь к зоне минуса, при этом на противоположном полюсе оказываются как состояния природы, так и в целом окружающий мир во всех оттенках сезонных изменений: *Дождь, довольно холодно, но трава в соседнем саду уже яркая, воробьи, весна* («Дневники» (1920–1929)); *Погода — то жаркая, то дождь. Все-таки — хорошо* («Письма 1901–1904 г.г.»); *После дождей — опять светлая, тихая осень* («Дым без отечества»).

Важную роль в характеристике дождя играют сравнительные конструкции, являющиеся одним из синтаксических средств оценки данного атмосферного явления и имплицитно выражающие негативное отношение автора: *Вышел в семь, поминутно дождь, похоже на осенний вечер* («Окаянные дни»).

Рассмотренные оценочные имплицитные реализации (сочинительные, ряды, сравнительные обороты, противопоставление, повторы) на базе ведущих лексических являются дополнительным оценочным арсеналом, формируя композиционную структуру текста и организуя определенным образом пространство изложения.

Как видим, дождь дается сквозь призму личностного восприятия: он оценивается, принимается либо отвергается. В тексте аксиологические средства являются органической частью общего авторского текста и тесно связаны

с дескриптивной стороной авторского повествования в целом. На оценочной шкале лексема *дождь* чаще находится на отрицательном полюсе, что связано с авторскими интенциями неодобрения, досады в связи с сопутствующими дождю сыростью и понижением температуры. Аксиологическая картина мира писателя раскрывается благодаря отражению на всех уровнях текста его чувственного мировосприятия, выявляя тем самым спектр его оценочных «предпочтений».

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Вольф Е. М.* Функциональная семантика оценки. М.: Наука, 1985. 228 с. С. 5.

<sup>2</sup> Там же; *Арутюнова Н. Д.* Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999. 896 с.; *Арутюнова Н. Д.* Аксиология в механизмах жизни языка // Проблемы структурной лингвистики. М., 1984; *Гак В. Г.* Эмоции и оценки в структуре высказывания и текста // Вестник Московского университета: Филология. 1997. № 3. С. 87–95; *Телия В. Н.* О различии рациональной и эмотивной (эмоциональной) оценки // Функциональная семантика: оценка, экспрессивность, модальность. М.: Ин-т языкознания РАН, 1996. С. 31–38; *Вендина Т. И.* Семантика оценки и ее манифестация средствами словообразования // Славяноведение. М.: РАН, Ин-т славяноведения и балканистики, 1997. № 4. С. 41–48; *Смирнова Л. Г.* Лексика с оценочным компонентом значения: системный и функциональный аспект: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Смоленск, 2013. 49 с.

<sup>3</sup> *Мальцев Ю. В.* Иван Бунин 1870–1953. Посев, 1994. 432 с.

<sup>4</sup> *Сливицкая О. В.* «Повышенное чувство жизни»: Мир Ивана Бунина. М.: РГГУ, 2004. 270 с. С. 38.

<sup>5</sup> *Гак В. Г.* Указ. соч.

**Usmanova, L.A.**

*Kazan Federal University*

## AXIOLOGY OF NATURE IN THE AUTHOR'S WORLDVIEW

The article examines the system of linguistic means of expressing the author's assessment of natural phenomena in the memoir prose of I.A. Bunin. It is revealed that units belonging to different levels of the language system can be involved in the axiological halo, the assessment of natural phenomena is included as part of the general construction of the description and is organically linked with the descriptive side of the author's text.

*Keywords:* axiology, natural phenomena, author's assessment, syntagmatics.

## ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ДИСКУРСЕ

Статья посвящена изучению лексико-семантических преобразований русских фразеологизмов в современном дискурсе. В исследовании описываются лингвистические и экстралингвистические факторы трансформации фразеологических единиц (идиом, пословиц, прецедентных выражений, крылатых выражений). Дается лингво-культурологическая характеристика мотивационной базы для формирования семантики трансформированных устойчивых оборотов под влиянием новых реалий жизни общества и призыва мировидения языковой личности как носителя национального языка и культуры.

*Ключевые слова:* фразеологизм, лексико-семантическая трансформация, дискурс, лингвокультура.

Несмотря на длительность формирования фразеологического фонда языка и его устойчивый характер относительно компонентного состава и функционирования, социокультурные условия развития общества тем не менее оказывают влияние на различные трансформации фразеологических единиц в современном дискурсе.

Теоретические основы изучения контекстуальных трансформаций фразеологических единиц представлены в трудах А. В. Кунина, А. Начисчионе, Л. К. Байрамовой, Е. Ф. Арсентьевой, Е. Д. Диас и др. «Именно исследование поведения фразеологизмов в реальном тексте позволяет по-настоящему оценить когнитивный потенциал ФЕ и те творческие возможности, которые раскрываются при обыгрывании метафорического образа, лежащего в основе фразеологической номинации», — пишет Е. Ф. Арсентьева<sup>1</sup>.

Современный дискурс представляет собой весьма разноплановое лингвокультурное пространство, в котором реализуются речевая деятельность, намерения и точки зрения по разным актуальным проблемам современности индивидов, различающихся по уровню образования, социальному статусу, интересам и т. д. В связи с этим можно говорить о социокультурных и лингвистических факторах, влияющих на степень трансформации фразеологизмов в дискурсе.

В данном исследовании рассматриваются лексико-семантические трансформации следующих типов фразеологизмов — идиом и прецедентных текстов — на материале интернет-дискурса. Авторы разных классификаций

фразеологических трансформаций предлагают их отдельные виды, а наиболее полная классификация представлена Е. Ф. Арсентьевой: она выделяет следующие виды трансформаций: «замену компонента или компонентов ФЕ (фразеологической единицы), вклинивание и разорванное использование ФЕ, добавление лексического компонента в состав ФЕ, эллипсис или усечение компонента или компонентов ФЕ, фразеологический повтор, расширенную метафору, фразеологическое насыщение контекста, фразеологический каламбур, фразеологическую контаминацию»<sup>2</sup>.

Нами были проанализированы более 200 трансформаций фразеологизмов на материале интернет-дискурса, фактов живой разговорной речи носителей русского языка разных социальных и возрастных групп. Трансформации фразеологизмов, как правило, затрагивают не только лексико-семантический аспект их функционирования, но и деривационный. Как отмечают Е. Н. Ермакова, Н. А. Божко, «структурно-семантические преобразования фразеологических единиц представляют собой смысловые преобразования, сопряженные с изменением лексического состава и/или грамматической формы фразеологической единицы»<sup>3</sup>. Еще А. И. Молотков отмечал способность фразеологизмов к преобразованиям ввиду подвижности языковых норм и творческих способностей языковой личности<sup>4</sup>.

Н. М. Шанский, говоря о преобразованиях актуальных фразеологизмов, говорил о том, что в таких случаях «фразеологизм получает, помимо свойства, заложенного в нем самом (а иногда и вопреки им), новые экспрессивные свойства»<sup>5</sup>. Можно также отметить и неисчерпаемый творческий потенциал самих типов фразеологизмов — прецедентных выражений, за которыми «стоит» идейное содержание целого произведения и талант его автора.

Как известно, прецедентные феномены (имя, высказывание, текст) — это «хорошо известные всем представителям национально-лингво-культурного сообщества» вербальные единицы<sup>6</sup>. За прецедентными высказываниями всегда стоят когнитивные структуры как «свернутые» знания, представления и сведения, благодаря которым субъект понимает культурный смысл такого высказывания. К источникам прецедентных феноменов относятся различные сферы жизнедеятельности общества: литература, кинематограф, политика, фольклор, мифология, спорт и т. д.

Как показывает наш анализ источников прецедентных выражений в современном дискурсе, это, как правило, фразы из кинофильмов, спектаклей, цитаты из художественной литературы, священных книг, фольклора, строки популярных эстрадных песен, романсов и т. д.

В процессе анализа семантики, компонентного состава и контекстного окружения фразеологизмов нами были выявлены следующие виды их трансформаций.

1. Адаптация фразеологизма к современным реалиям, расширение контекстного окружения единицы, благодаря чему происходит расширение его культурного смысла.

Например: а) *Молодцы! Снимаю шляпу. Не помчались — «В Москву! В Москву! В Москву!» — за шестизначной зарплатой, а спокойно сели и все просчитали;* б) *Красная зона — эмблема печали.*

Выражение из пьесы А. П. Чехова «Три сестры» стало синонимом бесплодных мечтаний. И сегодня для многих жителей страны Москва остается символом успеха, процветания и материального благополучия, и переехать из периферийного города в Москву ассоциируется с успехом, что и получило оценку в первом примере. Во втором случае используется фраза из песни группы «Аквариум» *«Черная роза — эмблема печали, красная роза — эмблема любви»*. За счет замены компонента *роза* на компонент *зона* происходит изменение общего смысла выражения. *Красная зона* в условиях пандемии — это закрытое пространство в больнице или госпитале для лечения инфицированных коронавирусом тяжелых больных.

2. Перефразирование устойчивого выражения со сменой отдельных компонентов, вследствие чего актуализируется его смысл за счет использования наименований современных реалий.

Например: *Я бы так сказала: не единими антителами жив наш иммунитет.*

Библейское выражение «Не хлебом единым жив человек» (Евангелие от Матфея) перефразировано в контексте актуальной проблемы вакцинации населения в условиях пандемии, когда высказывается мнение о выработке антител после вакцинации, которые, однако, не всегда спасают человека от заболевания вирусом. Так же как хлеб является основой питания человека, так и иммунитет является основой его здоровья.

3. Контаминация, или смешение в одном контексте двух устойчивых выражений, благодаря чему создается сложный фразеологический образ, градация культурного смысла, а каждая из использованных, причем в усеченном виде, единиц дополняет семантику другой.

Например: *Для чего коней гнать, не зная броду, если еще не взяли анализы (на антитела).*

В данном контексте соединены две пословицы: *Гнать лошадей* — «торопить, опережать события» и *Не зная броду, не суйся в воду* — «необходимо знать обстоятельства, обстановку, прежде чем совершать какие-либо действия». В данном случае говорится о том, что прежде чем делать прививку от коронавируса, необходимо сдать анализ на наличие антител.

4. Изменение синтаксического построения устойчивого выражения для включения его в определенный контекст. Обычно это происходит для использования устойчивого оборота либо как части собственного высказывания, либо как самостоятельное высказывание, дополняющее его.

Например: а) *Молодуха устыживается и прикрывает рот: развода нормальная женщина боится пуще тюрьмы или сумы;* б) *Гоп махровые гопники сказали, а перепрыгнуть — не перепрыгнули;* в) *Здесь главная задача — создать в доме правильную атмосферу. Погоду в доме поддерживать;* г) *А всех неверящих — в сад! Погулять!*



В данных примерах изменена грамматическая форма выражений *От тюрьмы да от сумы не зарекайся*, *Не кажи гон, пока не перепрыгнул* (пословицы), *Важней всего погода в доме* (выражение из популярной эстрадной песни, исполненной Ларисой Долиной «Важней всего погода в доме»). В последнем примере используется выражение из кинофильма «Здравствуйте, я ваша тетя!» — «*Все в сад, в сад!*», означающее требование покинуть помещение.

5. Использование элементов языковой игры.

Например: а) *Думаете, они согласятся? А вот вам традиционное индейское жилище!*; б) *А что, имею полное право налево.*

Языковая игра создается в первом случае за счет зашифрованной формулы отказа «*Фиг вам!*» и созвучного с этой формулой наименования жилища индейцев — *вигвам*. Во втором примере происходит «столкновение» слов *право* — *лево*. Выражение *иметь право* в значении «иметь законные основания на что-л.» противопоставлено усеченному разговорному выражению *ходить налево*, т. е. «изменять супругу/супруге».

6. Добавление компонентов в состав устойчивой единицы.

Например: а) *Я же тебе говорила, гроша он ломаного не стоит. Хлебнешь еще горя с ним полной ложкой*; б) *Обычный военный летчик 3-го класса. Впрочем, и остальные 19 человек тоже звезд с авиационного неба не хватало.*

В первом примере добавление компонентов *полной ложкой* позволяет усилить семантику выражения *Хлебнула горя* и охарактеризовать высокую степень действия. Во втором — добавление компонента *авиационного* уточняет смысл выражения: если в выражении *Звезд с неба не хватает* (о заурядных способностях кого-л.) говорится вообще о чьих-либо способностях в любой области, то добавление нового компонента привязывает способности человека именно к летной профессии.

Как видим из примеров, трансформации фразеологических единиц могут касаться не только изменения семантики (расширение или сужение значения), грамматического строя (разрыв оборота и использование его частей), но и изменения компонентного состава (чаще добавление компонентов), используются приемы контаминации и языковой игры. Актуальное содержание фразеологизмов также привязывается к современным социокультурным реалиям, что обогащает их культурный смысл. Большое значение имеет творческий потенциал пользователей языка: такие сложные виды трансформаций фразеологизмов, как использование языковой игры или контаминация.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что, несмотря на устойчивость семантики и структуры устойчивых оборотов, их трансформации отражают постоянное эволюционное развитие языка как информационно-коммуникативной системы.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Арсентьева Е. Ф.* Роль контекстуальных преобразований фразеологизмов в создании юмористического эффекта в литературном анекдоте // Ученые записки Казанского государственного университета. Гуманитарные науки. Том 148. Кн.3, Казань, 2006. С. 36–41. С. 36.

<sup>2</sup> *Арсентьева Е. Ф.* Сопоставительный анализ фразеологизмов в русском и английском языках. Казань: изд. Казанского университета, 1989.

<sup>3</sup> *Ермакова Е. Н., Божко Н. А.* Деривационный потенциал фразеологических единиц в художественном тексте // Филология и искусствоведение. С. 155.

<sup>4</sup> *Молотков А. И.* Некоторые особенности употребления фразеологизмов в современном русском языке // Нормы современного русского литературного словоупотребления. М.:Л., 1966. С. 92–100. С. 93.

<sup>5</sup> *Шанский Н. М.* Лексика и фразеология современного русского языка. М.: Учпедгиз, 1957. 168 с. С. 78.

<sup>6</sup> *Красных В. В.* Этнопсихолингвистика и лингвокультурология. М.: Гнозис, 2002. 284 с. С. 44.

**Khayrullina, R. Kh.**

*Bashkir State Pedagogical University named M. Akmulla*

## PHRASEOLOGICAL TRANSFORMATIONS IN CONTEMPORARY DISCOURSE

The article is devoted to the study of lexical and semantic transformations of Russian phraseological units in modern discourse. The study describes linguistic and extralinguistic factors in the transformation of phraseological units (idioms, proverbs, precedent expressions, catch-phrases). The linguocultural characteristic of the motivational base for the formation of the semantics of transformed stable turns under the influence of the new realities of the life of society and the prism of the worldview of the linguistic personality as a carrier of the national language and culture is given.

*Keywords:* phraseological unit, lexico-semantic transformation, discourse, linguistic culture.

## РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОРПУС НАРОДНОЙ РЕЧИ КАК МОДЕЛЬ ДИАЛЕКТНОЙ КАРТИНЫ МИРА

Полагаем, что для описания народной ментальности, воссоздания картины мира носителя традиционной культуры значимым является наличие обширной эмпирической базы, включающей как полноохватные текстовые ресурсы, так и аудио- и видеоконтент. Цель статьи — выявить возможности пользовательских запросов в региональном корпусе для дальнейших исследований своеобразия речемышли (А. А. Потехина) сельского жителя полиэтнического региона и показать специфику языковой личности, представленной в диалектных текстах, размещенных в пилотном проекте.

*Ключевые слова:* полиэтнический регион, диалектный корпус, языковая личность.

**Введение.** Известно, что сегодня корпусная лингвистика стала не только актуальным и модным, но и очень продуктивным направлением в лингвистике, ее методами активно пользуются как зарубежные, так и отечественные филологи. Актуальность работы над электронными региональными базами данных и электронными словарями активного типа сегодня не вызывает сомнений. Региональные корпуса, безусловно, представляют собой надежные хранилища информации разного типа. И это особенно важно в современных условиях существования говоров, которые на протяжении столетия испытывают нивелировку: изменениям подвергаются все уровни диалектных систем, говоры «растворяются» в культурной речевой среде, с одной стороны, сохраняя свои исконные черты (позволяющие реконструировать прошлое нашего языка), а с другой — воплощая современные тенденции языкового развития, демонстрирующие и предсказывающие пути развития литературного русского языка.

Создающиеся и созданные региональные базы данных являются для исследователей неоценимым источником изучения традиционной речевой культуры в разных аспектах: лексикографическом, концептуальном, сопоставительном, сравнительном, дискурсивном и др.

Следует отметить, что прежде региональные диалектные источники были локализованы местом сбора информации и доступ к этому источнику широкому кругу заинтересованных лиц разных отраслей знаний был закрыт. Национальный корпус русского языка и его Диалектный подкорпус не дают полного представления о «живой» жизни языка во всех его функциональных разновидностях, восполнить лакуны и реконструировать языковую картину

мира в достаточно полном объеме призваны, с нашей точки зрения, региональные базы данных в электронном формате.

С момента первого сбора диалектного материала Омского Прииртышья томскими диалектологами в 1951 г. прошло уже более полувека. В 70–80-е гг. XX в. сбор и накопление данных по сибирским старожильческим говорам были продолжены сотрудниками Омского педагогического университета и на регулярной основе с 1976 г. стали проводиться преподавателями, студентами и аспирантами Омского государственного университета. В 2000-х гг. география диалектологических экспедиций при поддержке грантов РГНФ расширилась за счет обследования южных и юго-западных районов области.

Таким образом, накоплен уникальный текстовый материал и аудио- и видеоконтент, репрезентирующий полиэтнический регион Среднего Прииртышья. Говоры Омской области относятся к числу вторичных и, как многие сибирские говоры, отличаются своей разнотипностью (и полидиалектностью), одновременностью образования и широкими возможностями варьирования в результате междиалектной интерференции и воздействия различных экстралингвистических факторов.

Существование успешных примеров разработки проектов региональных диалектных ресурсов (Саратовский диалектный корпус, Томский диалектный корпус и др.) подтверждает, что создание полноценного диалектного корпуса на материале говоров Среднего Прииртышья вполне осуществимо.

Новизна проекта состоит в том, что наш корпус, полагаем, является первым масштабным диалектным источником, отражающим своеобразие народной речи полиэтнического региона, репрезентирующим дискурсивные особенности в новой форме: в текстовом формате, значительном по объему как в тематическом, так и в жанровом отношении, и в аудио- и видеозаписях<sup>1</sup>.

**Цель** статьи — показать возможности пользовательских запросов в региональной электронной базе для дальнейших исследований своеобразия «речемысли» (А. А. Потебня) современного сельского жителя полиэтнического регион и изучения особенностей диалектной языковой личности.

**Архивный материал** составляет более 260 тетрадей с ручной записью, объемом более 2 600 000 слов; объем фонотеки: около 56 часов аудиозаписей (2005–2008, 2012, 2013 гг.); видеозаписи 2007, 2009, 2012, 2015, 2017, 2018 гг. — около 32,5 часов.

**Особенности проекта и его потенциал.** Для хранения полученных данных программистами — исполнителями проекта РФФИ 2018–2020 гг. разработана специализированная информационная система — корпус народной речи полиэтнического региона, адрес корпуса: [http://it-acad.univer.omsk.su/makh\\_corpus/](http://it-acad.univer.omsk.su/makh_corpus/). Для разработки проекта исполнители-лингвисты осуществили перевод архивных материалов в электронный формат (168 000 слов), паспортизацию текстов, ручную тематическую разметку текстов как подготовительный этап к вводу в корпус, отбор аудио- и видеозаписей к текстам (около 67 часов), а после разработки программистами автоматического

редактора для работы с текстами начата автоматическая разметка текстов. Автоматический текстовый редактор в значительной степени позволяет упростить техническую составляющую процесса разметки и дает возможность в автоматическом режиме маркировать структуру (вопрос-ответ), фонетические и просодические особенности текстов (наличие /w/, /γ/, /ʝ/ и т. п., постановка пауз и ударений)<sup>2</sup>, экстралингвистические характеристики текста и информанта и основные темы в диалектном дискурсе.

Основной единицей выдачи в корпусе является *текст*<sup>3</sup>. По запросу пользователя могут быть выданы целиком тексты одного респондента, значительные по объему и разнообразные по содержанию, записанные в разные годы.

На сегодняшний день выделено 47 тем и около 78 подтем, но список тем принципиально открыт. Анализ текстов разных лет позволяет как расширять тематический перечень, так и уточнять его. На уровне интерфейса приложения вопрос с пересечением тем, политематичностью диалектного дискурса решен программистами через возможность «подсветить» темы (фрагменты текста), присутствующие в размеченном материале<sup>4</sup>. Запрос может быть реализован сразу на несколько тем, что, например, невозможно сделать в Томском корпусе, см. их демо-версию<sup>5</sup>. Поликультурность региона отражается в записях носителей смешанных говоров (русско-белорусских, русско-украинских, русско-чешских, русско-эстонских, русско-латышских и др.) в виде лексических «вкраплений» или целых высказываний на этнических языках, последнее в тематической разметке маркируется как *<иноязычный фрагмент>*:

*<вопрос> Как у вас кошку зовут? </вопрос> <ответ> <иноязычный фрагмент> Тич'у/ тш-тш-тш//</ответ> <вопрос> Это кошка? </вопрос> <ответ> Кошка/ тш-тш-тш//Тич'у Тич'у Тич'у/ну Тич'у// </иноязычный фрагмент>*

Представляется достаточно сложным маркировать многотеме в корпусе, характерное для диалектного дискурса. Решено обозначить лишь те темы, которые значимы для диалектной картины мира и детерминируют народную ментальность, поэтому при маркировке мы «не мельчим» и избегаем чрезмерно дробного деления текста на незначительные по объему фрагменты.

Методика выделения тем основана на выявлении языковых маркеров в тексте. Так, в текстах, записанных в 2007 г. (8683 слова), в 2009 г. (10 823 слова), 2018 г. (4646 слов) от информанта Блум М. П., 1936 г. р., можно проследить устойчивость тех или иных тем, репрезентирующих (как показал семантико-когнитивный анализ) базовые константы и ценности диалектоносителя. Ядро аксиологической составляющей картины мира информанта представляет *работа*. Тема <работа> реализуется в текстах прежде всего при помощи слов с корнем раб-/роб- (запись 2007 г.): *<работа> идиал'на брежнефскийи врими́на была // Мы в-диревни работали // Канешна мы работать работали как кони / ну / мы луч'шыва ни-видили / мы к-этому привыкли / и-маладыи были / и-сила была и-фс'о // </работа>*.

Однако уже из этого фрагмента ясно, что обозначенная тема пересекается в другими, значимыми для языковой личности и диалектной картины мира в целом, темами <время> и подтемой <молодость>, последняя — часть макротемы <возраст>. Маркером времени выступает словосочетание *брежневский врими́на*, а указание на *прошлое* (ценностный ориентир и постоянный объект сравнения в диалектном дискурсе носителей архаического слоя говора, поколения пожилых<sup>6</sup>) манифестируется прошедшим временем глагола *была*. Тема *возраст* тоже выступает в качестве сравнения времени *сейчас* и *раньше* (*раньше* — *сейчас* — это устойчивая оппозиция в языковом сознании диалектоносителей<sup>7</sup>), осознание себя в пожилом возрасте в ином состоянии, чем во времена *молодости* респондента, подтема <молодость> репрезентирована как прямой номинацией *малады́и*, так и косвенной *и-сила была и-фс'о* (здесь есть и отнесенность к теме физического *здоровья* и полноте сил в молодости). Эти темы оказываются релевантными для анализируемой языковой личности и в 2009, и в 2018 г. При маркировке тем лингвисты обращают внимание, таким образом, не только на прямые лексические маркеры в тексте, но и на косвенные, семантически связанные с разрабатываемой темой или подтемой. При этом надо всегда помнить, что в диалектном дискурсе на уровне репрезентаций может быть пересечение тем, т. е. одна и та же лексема может маркировать разные темы, поэтому необходим предварительный семантико-когнитивный анализ речевых произведений респондентов — диалектных личностей. В некоторых случаях оказывается необходимым и этимологический анализ лексических маркеров той или иной темы. Так, слово *хозяйин* в говоре может значить ‘муж, супруг’, ‘дедушка’ и ‘домовой, хозяйин дома’, следовательно, в тексте соответствующие фрагменты могут быть отнесены к разным темам: <брак>, <семья: некровное родство>, <семья: кровное родство> и <колдовство><sup>8</sup>.

Можно таким образом утверждать, что полноохватные тексты корпуса позволяют реконструировать не только картину мира конкретной языковой личности (в данном случае в динамике) и ее ценности, но и воссоздать на базе регионального корпуса диалектную картину в целом, что позволит выявить и уточнить своеобразие национальной картины мира. Поэтому программистами предложена и разработана иерархическая структура тематической разметки: <*время*> <*работа*> *идиал'на брежневский врими́на была* // </*время*> *Мы в-диревни работали* // *Канешна мы работать работали как кони / ну / мы луч'шыва ни-видили / мы к-этану привыкли* / <*возраст*> *и-малады́и были / и-сила была и-фс'о* // </*возраст*> </*работа*>.

В число важных для разметки параметров входит и наличие метаописания — экстралингвистической информации, включающей данные о месте и времени записи текста, а также о диалектоносителе, с чьих слов он был записан. Поэтому создатели регионального корпуса решили предоставить большой объем экстралингвистической информации, чтобы реализовать социолингвистические и культурологические исследования,

а также иметь возможность отслеживать пропорциональную наполняемость корпуса<sup>9</sup>.

**Вывод.** Практическая и теоретическая значимость корпуса как многофункциональной информационно-поисковой системы обусловлена его характеристиками как аннотированного источника с ориентацией на тематическую разметку текстов и объемную экстралингвистическую информацию (что доступно в пользовательских запросах), отражающего реальную языковую ситуацию полиэтнической территории, содержащего монологические и диалогические высказывания; динамического, т. е. с возможностью пополнения новыми полнообъемными материалами, способствующими воссозданию и моделированию национальной картины мира.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Харламова М. А., Лавров Д. Н.* История полиэтнического региона в «зеркале» народной речи: о проекте регионального диалектного корпуса // Актуальные проблемы и перспективы русистики. Материалы по итогам Международной конференции русистов в Барселонском университете, МКР-Барселона 2018. Барселона: Изд-во Trialba Ediciones, 2018. С. 1572–1580.

<sup>2</sup> *Харламова М. А.* Константы народной речемысли и их лексикографическая интерпретация. Омск: Изд-во Омского ун-та, 2014. С. 119; *Харламова М. А., Лавров Д. Н.* Словарь констант народной речи: выбор платформы представления // Вестник Омского университета. Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2015. № 1 (75). С. 213–216.

<sup>3</sup> Текст понимается как фрагмент диалектного дискурса, репрезентирующий конкретного респондента и отличающийся признаками единства времени и места записи. Границы текста определяются с помощью формального критерия непрерывности общения и не зависят от таких параметров, как смена темы, жанра, формы речи, изменение коммуникативной ситуации.

<sup>4</sup> *Лавров Д. Н., Лапин А. П., Харламова М. А., Черкащенко И. А.* Обработка текстов с фонетической и тематической разметками для отображения текстов диалектного корпуса // Математические структуры и моделирование. 2019. № 3 (51). С. 140.

<sup>5</sup> [Электронный ресурс]. URL: <http://losl.tsu.ru/corpus/demo>.

<sup>6</sup> Пожилой человек в современных русскоязычных дискурсах: комплексное лингвистическое исследование / под ред. Л. О. Бутаковой и Н. В. Орловой. Омск: ООО «Амфора», 2020. С. 14–46.

<sup>7</sup> *Харламова М. А., Москаленко В. С.* Маркеры возрастной стратификации в диалектном дискурсе и тематическая разметка текста // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. № 3 (24). Омск: Ом. пед. ун-т, 2019. С. 111–115.

<sup>8</sup> *Харламова М. А.* Этимологические заметки на «полях» электронного словаря народной речи и их роль в тематической разметке текстов // Вестник. Современный русский язык: Функционирование и проблемы преподавания. № 33. Будапешт, 2019. С. 292–297.

<sup>9</sup> *Харламова М. А., Лавров Д. Н.* История полиэтнического региона в «зеркале» народной речи: о проекте регионального диалектного корпуса.

**Kharlamova, M. A.**

*Dostoevsky's Omsk State University*

## **THE REGIONAL CORPUS OF FOLK SPEECH AS A MODEL OF THE DIALECTAL WORLD VIEW**

We believe that one of the most significant for describing the peculiarities of the folk mentality, recreating the picture of the world of a modern carrier of traditional culture is the presence of an extensive empirical base, including both full-textual resources, and audio and video illustrations with dialect speech recordings. The purpose of the report is to show the specifics of the dialectal language personality presented in the dialectal texts placed in the pilot project, to identify the possibilities of user queries implemented in the corpus, for further research, the peculiarity of speech thought (AA Potebnia) of a modern rural population of a polyethnic region.

*Keywords:* polyethnic region, dialectal corpus, language personality.



## ДЕЙСТВИТЕЛЬНЫЕ ПРИЧАСТИЯ БУДУЩЕГО ВРЕМЕНИ В РУНЕТЕ

Статья посвящена действительным причастиям будущего времени. Рассматриваются особенности употребления данных форм в языке Рунета. Делается вывод о востребованности причастий будущего времени в современном русском языке.

*Ключевые слова:* язык Рунета, интернет-лингвистика, русская грамматика, действительные причастия будущего времени.

В последние десятилетия одним из активных процессов в сфере глагольного формообразования являются так называемые действительные причастия будущего времени, т. е. формы типа *войдущий, купающий, интересующийся, закроющийся, пожелавший* и подобные, образованные от глаголов совершенного вида с помощью стандартных суффиксов *-ущ-* / *-ющ-*, *-ащ-* / *-ящ-*. В изданных в XX в. трех академических грамматиках («Грамматика-60»<sup>1</sup>, «Грамматика-70»<sup>2</sup>, «Грамматика-80»<sup>3</sup>) указанные словоформы считаются единичными и ненормативными. В «Грамматике-80», в частности, указано: «Встречающиеся изредка в употреблении причастия, образованные от глаголов сов. вида, являются отступлением от литературной нормы; например: *человек, не предьявляющий никаких свидетельств и наипортов* (Гоголь); *сотни отрывков из книг Грина, взволнующих каждого* (Пауст.); *самая главная любовь или истина, делающая тебя наконец-то равным себе* (Нагиб.); *образцы заголовков, смогуших привлечь внимание* (газ.)»<sup>4</sup>. Эта же точка зрения представлена в подавляющем большинстве справочников и учебных пособий по русскому языку и культуре речи. Тем не менее в ряде научных работ лингвистами констатируется тот факт, что количество подобных словоупотреблений в конце XX — начале XXI в. возрастает. Так, например, М. Я. Гловинская пишет: «На рубеже XX и XXI веков примеры действительных причастий СОВ БУД перестают носить спорадический характер, они часто встречаются в языке mass-media и в огромном количестве присутствуют в Интернете, где редакционный контроль отсутствует»<sup>5</sup>.

Проводимые нами наблюдения подтверждают факт увеличивающегося количества образований и употреблений действительных причастий будущего времени. Если в 2008 г. было зафиксировано в Рунете несколько десятков причастий будущего времени<sup>6</sup>, то на сегодняшний день счет уже идет на сотни. Увеличивающееся количество причастий подобных словоупотреблений свидетельствует о востребованности таких форм в речи. Вероятно, это связано с действующим в языке законом экономии языковых средств, поскольку

являющиеся альтернативным вариантом придаточные определительные предложения обычно более объемны, чем причастные обороты. Ср.: *Youth (2000)* — драма о **вот-вот достигнувших** совершеннолетия подростках ([skull.ru/news](http://skull.ru/news)). — *Youth (2000)* — драма о подростках, **которые вот-вот достигнут** совершеннолетия.

В подавляющем большинстве случаев причастия будущего времени употребляются в публицистических текстах рекламного и информационного (новостного) характера, представленных на сайтах электронных средств массовой информации, например (орфография и пунктуация онлайн-источников здесь и далее в тексте сохраняется): 1) *В районе Москва-Сити построят три моста, **связящих** (= которые свяжут) бизнес-центр с Филевским районом, который находится на другом берегу реки ([www.carpark.ru/ru/auto\\_news/printable.php](http://www.carpark.ru/ru/auto_news/printable.php)); 2) *Важный матч, **повлияющий** (= который повлияет) на распределение мест в верхней части турнирной таблицы состоится сегодня в рамках российского футбольного чемпионата ([www.echo.msk.ru/news](http://www.echo.msk.ru/news)); 3) *Минувшей ночью на Солнце произошла первая большая вспышка, с которой связан значительный выброс солнечного вещества, **достигнувший** (= который достигнет) Земли, в воскресенье или понедельник, сообщил в пятницу завлабораторией ИЗМИ РАН Анатолий Белов ([www.pravda.ru/news/science/02-12-2005/69485-0](http://www.pravda.ru/news/science/02-12-2005/69485-0)).***

Исследуемые формы изредка встречаются также в виртуальных научных текстах, например: *Редакторская статья номера затрагивает вопрос, наверняка **заинтересующий** отечественного анестезиолога: адьюванты при проведении каудальной анестезии у детей ([www.rusanesth.com](http://www.rusanesth.com)).*

Действительные причастия будущего времени обозначают потенциальные признаки субъектов или объектов, которые могут возникнуть у определяемых предметов в будущем, после момента речи: 1) *Излишне говорить, что итоги думских выборов — основной фактор, **повлияющий** на конъюнктуру рынка на следующей неделе ([www.opes.ru](http://www.opes.ru)); 2) *Два мужика с зажатými в кулаках деньгами с разных сторон бегут к **вот-вот закрывающемуся** винному магазину ([www.fishing.ru/Forum](http://www.fishing.ru/Forum)); 3) *В декабре планируется включить новую линию, **связящую** (= которая свяжет) Димону со всей страной удобным и комфортным транспортом ([www.beer-sheva.israelinfo.ru](http://www.beer-sheva.israelinfo.ru)).***

В ряде случаев, помимо потенциального процессуального признака, действительные причастия будущего времени способны выражать модальное значение возможности, например: 1) *Бронезащита **какая бы ни была, всегда найдется** снаряд, **преодолеющий** (= который сможет преодолеть) ее ([forum.navyazki.ru/index](http://forum.navyazki.ru/index)); 2) *А ведь есть люди, **поймущие** (= которые смогут понять) этот бред... ([otchaika.livejournal.com](http://otchaika.livejournal.com)). Зафиксировано несколько случаев использования причастия *пожелающий* в конструкциях, выражающих ирреальную модальность, с глаголами *найдется*, *появится*, например: 1) *Если **найдется** человек, **пожелающий** под это спеть будет совсем замечательно... ([www.guitar.ru](http://www.guitar.ru)); 2) *Если **появится** инвестор, **пожелающий** построить каток, я его поддержу ([haifa.israelinfo.ru/persons](http://haifa.israelinfo.ru/persons)); 3) *Вряд ли **найдется** человек, **пожелающий** заплатить за*****

это деньги ([www.rap.ru/forum/showpost](http://www.rap.ru/forum/showpost)); 4) *Может быть, найдется какой-нибудь «новый русский», **пожелающий** заняться этим?! (archive.travel.ru/Mauritania).*

Отмечены в онлайн-текстах случаи субстантивации действительных причастий будущего времени, когда глагольно-именные формы называют уже не признак по действию, а лицо, которое характеризуется названным признаком, например: 1) *Каждый проголосующий получит памятную ручку и блокнот с подписью мэра краевого центра Владимира Колганова ([polit.sib.ru/news](http://polit.sib.ru/news)); 2) Пишу я это не для самопиара, а с надеждой, что кто-то из **прочтущих** тоже решит как-то помочь этим людям ([veneranebes.livejournal.com](http://veneranebes.livejournal.com)).* Наиболее часто в функции существительных употребляются причастия *заинтересующийся, прочтущий, увидящий*, например: 1) *Заинтересующимся* подробные фото вышлю на электронку ([ekat.ru](http://ekat.ru)); 2) *Видите ли, Автор, среди прочитавших и еще **прочтущих** этот рассказ вряд ли найдется много знатоков Ирландии ([www.rbg-azimut.com/forum](http://www.rbg-azimut.com/forum)); 3) *Сказано же: **увидящий** бога умрет ([piloram.narod.ru](http://piloram.narod.ru)).**

В целом проводимые нами на протяжении более 12 лет наблюдения над функционированием действительных причастий будущего времени в Рунете подтверждают высказанную Т. Б. Радбилем мысль о том, что исследуемые формы имеют высокий потенциал адаптации и представляют собой «грамматические инновации, заполняющие “лакуны” в системе грамматических категорий языка»<sup>7</sup>. Вряд ли их можно считать каким-то аномальным явлением, скорее это недостающее завершающее звено в цепи глагольного формообразования.

Таким образом, формы действительных причастий будущего времени получают все большее распространение, несмотря на запреты академических грамматик. В языке Рунета год от года фиксируется возрастающее количество этих форм от разных глаголов, примеры их образования и употребления становятся все более многочисленными, что свидетельствует о их стремлении к нормализации и закреплению в системе русского глагольного формообразования.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Грамматика-60: Грамматика русского языка / под ред. В. В. Виноградова, Е. С. Истриной, С. Г. Бархударова. Т. 1. Фонетика и морфология. М., 1960. С. 506.

<sup>2</sup> Грамматика-70: Грамматика современного русского литературного языка / отв. ред. Н. Ю. Шведова. М., 1970. С. 419.

<sup>3</sup> Грамматика-80: Русская грамматика / Н. Ю. Шведова (гл. ред.). М.: Наука, 1980. Т. 1. С. 667.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> *Гловинская М. Я.* Активные процессы в грамматике // 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. 211.

<sup>6</sup> *Холод С. И.* Функционирование действительных причастий будущего времени в Рунете // Активные процессы в современной грамматике: Материалы международной

конференции 19–20 июня 2008 г. / под ред. С. В. Иванова, О. В. Фокиной. Ремдер: Москва; Ярославль, 2008. С. 277.

<sup>7</sup> *Радбиль Т. Б.* Грамматические инновации в современной русской речи как «точки роста новых явлений» // Активные процессы в современной грамматике: Материалы международной конференции 19–20 июня 2008 г. / под ред. С. В. Иванова, О. В. Фокиной. Ремдер: Москва; Ярославль, 2008. С. 225.

**Kholod, S. I.**

*Tyumen higher military engineering command school named after Marshal of engineering troops  
A. I. Proshlyakov*

#### **ACTIVE PARTICIPLES OF THE FUTURE TENSE IN RUNET**

The article is devoted to the active participles of the future tense. The features of the use of these forms in the Runet language are considered. The conclusion is made about the relevance of the participles of the future tense in the modern Russian language.

*Keywords:* Runet language, Internet linguistics, Russian grammar, active participles of the future tense.

## О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ РЕАЛИЗАЦИИ КАТЕГОРИИ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ КАЧЕСТВЕННОЙ ПРЕССЕ: ТИПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

На основе анализа текстов современной русской качественной прессы автор предложил типологию интертекстуальных включений и их функций, выделив среди них специфические для данного типа текстов. Автор отметил активное использование качественной прессой устных претекстов, ее насыщенность знаками автоинтертекстуальности. Автор продемонстрировал обусловленность особенностей реализации категории интертекстуальности в современной качественной прессе экстралингвистическими и стилистическими факторами.

*Ключевые слова:* интертекстуальность, типология, функции, современная русская качественная пресса.

Интенсивность функционирования и специфика реализации текстовой категории интертекстуальности в современной русской качественной<sup>1</sup> прессе во многом обусловлена основополагающими свойствами такого типа изданий. Так, требование опоры на авторитетные источники информации становится здесь причиной огромного количества интертекстуальных включений (по нашим подсчетам, например, на один номер газеты «Коммерсантъ» их приходится более 750).

Набор типов интертекстуальных включений в качественной прессе не обнаруживает принципиальной специфики, здесь встречаются фактически все известные типы интекстов<sup>2</sup>: полностью и частично атрибутированные цитаты, центонные тексты, автоцитаты; пересказы внешних претекстов и автопересказы; резюме и авторезюме; ссылки на других авторов и автоссылки; аллюзии на содержание и форму претекста. Однако следует подчеркнуть, что многие из названных типов интекстов обнаруживают особенности при функционировании в СМИ.

Так, были отмечены специфические аллюзии — **аллюзии на источник информации**, используемые в текстах СМИ тогда, когда из соображений конфиденциальности журналисты не называют конкретных имен источников, обозначая лишь их статусы: *Высокопоставленный источник в администрации президента накануне рассказывал мне, что эти инициативы Владимир Путин хотел обнародовать примерно год назад*, — или же тогда, когда авторитетность и достоверность информации доказывается не столько именем конкретного

источника, сколько названием института власти, к которому он принадлежит: *Так, в феврале 2011 года, полагают в СКР, господин Ахметзянов участвовал в оказании психологического давления и физическом насилии в отношении 20-летнего местного жителя.*

Аллюзивная номинация автора интекста, включаемого журналистом в свой материал, может быть обусловлена и тем, что при реализации категории интертекстуальности в прессе неразрывно связаны **референционная** и **оценочная функции** интекстов, как сопряжены между собой две основные цели существования СМИ — информировать публику и формировать общественное мнение. Обратимся к примеру: *Это доказал тот же Саркози. Как тщательно его ни охраняли во время общения с народом, летом 2011-го в городке Бра 32-летний служащий консерватории сумел схватить президента за воротник, чтобы потолковать, как он объяснял, «о проблемах помощи повстанцам в Ливии».* Наличие в данном фрагменте даты, номинации происшествия, обозначения статуса и возраста говорящего однозначно идентифицирует источник цитаты, однако отметим, что автор процитированных слов назван не по фамилии и имени, а аллюзивно, по роду занятий — *служащий консерватории*, поскольку журналисту это было необходимо для выражения концептуально-оценочной информации: никакая охрана не может считаться абсолютно надежной, если даже представитель сугубо мирной профессии беспрепятственно преодолел заслон специально обученных охранников президента мощного государства.

Обратим внимание на другую особенность: стремление к демонстрации **объективности** изложения информации в качественной прессе может порождать **центонные тексты**. Но если в норме центонные тексты представляют собой целый комплекс аллюзий и цитат, в большинстве своем неатрибутированных<sup>3</sup>, то в рассматриваемом типе СМИ в соответствии с требованием достоверности публикуемой информации у каждой из цитат центона точно указаны источники: так, в тексте-центоне с надзаголовком *Стенограмма*, уже подчеркивающим неинтерпретированную фиксацию на письме звучащей речи, и заголовком: *Как «Единую Россию» призывали к реформам* — находится подборка из расположенных в хронологическом порядке 6 атрибутированных цитат из речи известных политиков, что конкретизирует смысл заголовка материала, информируя читателя о том, кто, когда и к каким именно реформам призывал правящую партию, и доказывает, что процесс продолжался долгие 7 лет. Отсутствие в центоне каких-либо комментариев журналистов актуализирует эффект объективности информации, что крайне важно для качественной прессы, хотя очевидно, что выбор и комбинация цитат журналистом уже «заряжают» интексты нацеленностью на выполнение не только референционной, но и оценочной функций.

Специфику реализации категории интертекстуальности в качественной прессе определяет также ориентированность на определенные типы претекстов. Здесь наблюдаются интексты из устных или письменных источников

разной стилевой и жанровой принадлежности. При этом обращает на себя внимание широкое использование опоры именно на **устные претексты** как официального, так и неофициального характера, что мотивировано стремлением журналистов к получению эксклюзивных сведений и высокой оперативностью публикации актуальной информации в современных качественных СМИ. Кроме того, поскольку читателями качественной прессы выступают современные образованные люди, здесь встречаются и **иноязычные** (чаще всего — англоязычные) интертекстуальные включения. Например, эпиграфом к статье о протестах британских акционеров против чрезмерных гонораров топ-менеджеров выступил призыв *Occupy Boardroom* (**англ. Захвати Зал заседаний совета директоров**) — трансформированная цитата *Occupy Wall Street* (**англ. Захвати Уолл-стрит**) лозунга акции гражданского протеста против финансовой элиты в США в 2011 г., выразившейся в длительном захвате протестующими в Нью-Йорке улицы Уолл-стрит, где расположен финансовый центр. Эпиграф не только соотносит действия акционеров в Великобритании с былыми американскими протестами, выполняя референционную и оценочные функции, но остроумной игрой слов привлекает внимание читателя к публикуемым материалам и развлекает его, выполняя тем самым декоративную и специфическую для СМИ рекламную функции. Такого рода выразительные интертекстуальные включения отражают базовое для языка газеты стилевое свойство — чередование стандарта и экспрессии<sup>4</sup>.

Типологически значимо разделение знаков интертекстуальности (интекстов), употребляемых в современной качественной прессе, на знаки внешней интертекстуальности (такие, которые выступают сигналами связи текстов данного периодического издания с текстами, не опубликованными в нем) и знаки автоинтертекстуальности (которые указывают на связь с материалами, опубликованными в текущем или предыдущих выпусках данного издания или же готовящимися к публикации в его будущих выпусках).

**Автоинтертекстуальные связи** в прессе, как нам представляется, могут быть типологизированы следующим образом:

1. **Контактное содержательное взаимодействие компонентов отдельного текста**, которое проявляется как поступательное раскрытие смысла через развитие темы и идеи текста при переходе читательского восприятия от надзаголовков (названий тематической полосы, рубрики, подрубрики) с передаваемой ими обобщенной информацией, к поэтапной ее конкретизации в заголовке выбранного текста, его подзаголовке, лиде, эпиграфе, врезках, подписях к иллюстративным материалам и т. д., и наконец, к осмыслению содержания собственно текста. Например:

*рубрика: trends*

*подрубрика: Акционерная весна*

*Заголовок: Акционеры объявили топ-менеджерам весну*

*Подзаголовок: Директоров западных компаний снова вынуждают отказаться от высоких бонусов*

*Лид:* Акционеры крупных мировых компаний объявили войну высоким бонусам директоров. На многих прошедших в этом году годовых собраниях акционеры, разочарованные падающими финансовыми показателями, проголосовали против вознаграждений. Эксперты полагают, что движение, которое получило название «акционерная весна», вполне может привести к изменению трудовых контрактов с топ-менеджерами.

*Эпиграф:* *Осциру Boardroom*

**Собственно текст:**

8 мая крупнейший британский страховщик Aviva объявил об уходе с поста гендиректора Эндрю Мосса. Причину отставки в компании не стали раскрывать, <...> «акционерная весна», полагает председатель ICMA, это все же временное явление: «Инвесторы ослабят давление, как только доходы начнут расти» (Тамила Джоджуа).

**2. Содержательное взаимодействие дистантно расположенных компонентов целого текста** в пределах одного выпуска печатного СМИ, когда анонс или начало того или иного газетного материала, расположенного в рекламных целях на первой полосе, стимулирует читателя к поиску продолжения текста на других страницах издания и тем самым вовлекает читателя в ознакомление с другими материалами в процессе поиска удаленно расположенных сегментов текста, изначально заинтересовавшего читателя.

**3. Контактное содержательное взаимодействие отдельных текстов в рубрике одного выпуска печатного СМИ:** такие тексты могут представлять разные аспекты одного события или одной темы (проблемы) или же освещать близкие события, темы (проблемы). Так, например, упомянутая выше статья «Акционеры объявили топ-менеджерам весну» представляет собой центральный материал рубрики «*trends / Акционерная весна*». В этой статье излагаются факты в журналистском освещении, в трех же других материалах данной рубрики эти факты анализируются и комментируются приглашенными экспертами. В рубрику также включен поликодовый текст<sup>5</sup> — диаграмма, которая в компактной и наглядной форме сопоставляет по секторам экономики и по годам размеры вознаграждений топ-менеджеров. Так формируется поликодовый гипертекст, связанный единой обсуждаемой проблемой, при этом заголовочные комплексы входящих в него материалов выполняют ориентационную и референтную функции, отсылая читателя от одного материала данной подрубрики к другому. Отметим, что само название рубрики «Trends» (англ. — тенденции) выступает и в оценочной функции, подчеркивая особую актуальность включенных в нее материалов.

**4. Дистантное содержательное взаимодействие отдельных текстов в одной рубрике разных выпусков печатного СМИ.** Качественные издания, как правило, имеют стабильную тематическую композицию. В тематических разделах таких СМИ вокруг тем номера или же тем недели, месяца формируются гипертексты, вписывающие информационную картину одного дня в информационные поля больших периодов при помощи ссылок на ранее



опубликованные в том же издании или в будущем планируемые к публикации в нем материалы.

Таким образом, для современной качественной прессы характерна насыщенность каждого номера издания различными интертекстуальными включениями. В результате проведенного исследования было установлено, что особенности реализации категории интертекстуальности в качественной прессе обусловлены экстралингвистическими и стилистическими факторами.

Описанные особенности реализации категории интертекстуальности могут использоваться, в частности, как лингвистическая основа для обучения российских школьников и иностранцев, изучающих русский язык, чтению и интерпретации текстов современной русской качественной прессы.

### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> А. А. Грабельников определяет качественную прессу как издания, которые «характеризует высокий аналитический, журналистский и полиграфический уровень» (*Грабельников А. А. Виды деловой прессы // Деловая пресса России: настоящее и будущее. Деловая пресса России: настоящее и будущее / сост. В. Давыдов, М. Дзялошинская. М.: Глобус; Институт гуманитарных коммуникаций, 1999. С. 11).*

<sup>2</sup> О типологии и функциях интекстов см.: *Хорохордина О. В. Интертекстуальность // Теоретические основания и принципы анализа. Учебно-научное пособие / под ред. проф. К. А. Роговой. СПб.: Златоуст, 2011. С. 200–218.*

<sup>3</sup> *Фатеева Н. А. Типология интертекстуальных элементов и связей в художественной речи // Известия АН. Сер. Литературы и языка. 1998. Т. 57. № 5. С. 31.*

<sup>4</sup> *Костомаров В. Г. Русский язык на газетной полосе. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. С. 61.*

<sup>5</sup> Поликодовые тексты — «тексты, построенные на соединении в едином графическом пространстве семиотически гетерогенных составляющих — вербального текста в устной или письменной форме, изображения, а также знаков иной природы» (*Сонин А. Г. Экспериментальное исследование поликодовых текстов: основные направления // Вопросы языкознания. 2005. № 6. С. 117).*

**Khorokhordina, O. V.**

*Saint Petersburg State University*

### ABOUT SOME FEATURES OF THE CATEGORY IMPLEMENTATION INTERTEXTUALITY IN MODERN RUSSIAN QUALITY PRESS: TYPOLOGICAL ASPECT

Based on the analysis of the texts of the modern Russian quality press, the author offers a typology of intertextual inclusions and their functions, and also identifies among them specific for this type of texts. The author notes the active use of oral sources by high-quality press, its saturation with signs of autointertextuality. The author shows that the peculiarities of implementing the category of intertextuality in modern high-quality press are due to extralinguistic and stylistic factors.

*Keywords:* intertextuality, typology, functions, modern Russian Quality press.

## СЕМАНТИКО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЛОВА «ИВЕНТ» В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматривается слово «ивент» как новый элемент лексической системы русского языка, значение и функции которого частично пересекаются с уже имеющимися словами «событие» и «мероприятие». Рассматривается процесс адаптации заимствованного слова, на основании контекстного анализа выявляются эмоционально-оценочные компоненты его значения.

*Ключевые слова:* неологизмы, заимствования, семантика, прагматика.

Слово *ивент* входит в русский язык в середине 2000-х гг. и на протяжении полутора десятилетий проходит несколько этапов освоения. Первые случаи употребления данного слова фиксируются в газетном корпусе Национального корпуса русского языка в середине первого десятилетия. Первоначально слово являлось графическим заимствованием и писалось латиницей (*event*), такой способ написания сохранялся даже в сложных словах (*event-менеджер*, *event-мероприятие*, *event-маркетинг*, *event-индустрия*). Примерно с 2013 г. в языке развивается конкуренция графических вариантов, латинский вариант написания сохраняется, но сфера его употребления постепенно ограничивается иноязычными наименованиями компаний или мероприятий (*Sauerland Event*, *Simplicity Event*), и на место слова *event* приходят варианты *эвент* и *ивент*. Ввиду отсутствия словарной фиксации норма написания слова отсутствует. В то же время частота употребления варианта *ивент* значительно превышает частоту употребления варианта *эвент*.

Несмотря на вариативность написания, включение данного слова в словоизменительную парадигму существительного, а также формирование словообразовательного гнезда с доминантой *ивент* (*ивентор*, *ивентный*, *ивентификация*, *ивентмейкер*) говорит о закреплённости данной единицы в лексической системе языка.

Значительную часть словообразовательного гнезда составляют единицы, в которых *ивент* представляет собой первую часть сложных слов: *ивент-маркетинг*, *ивент-услуги*, *ивент-туризм*, *ивент-проект*. Примечательно, что среди таких единиц достаточно частотным является *ивент-мероприятие*. Менее часто встречается *ивент-событие*, но такое слово тоже существует. Появление соединений подобного рода ставит вопрос о разграничении значений близких по семантике единиц: *ивент*, *событие*, *мероприятие*.

Появление в языке слова *ивент* не осталось незамеченным лингвистами, существует несколько работ, посвященных этой лексической единице. И. Б. Левонтина упоминает данное слово, говоря о семантических и стилистических аномалиях, которые возникают в результате перевода английского *event* русскими словами *событие* и *мероприятие*<sup>1</sup>. Е. В. Зубрицкая и И. Мянновская, развивая тему противопоставления *ивентов*, *событий* и *мероприятий*, отмечают, что «областью референции обновленного ивента становится организация мероприятий, направленных на продвижение товара или на превращение праздничных событий в яркие, запоминающиеся шоу»<sup>2</sup>. В то же время заменить английский *event* русским *мероприятием* не позволяет «отягощенность данной лексемы социальной значимостью, связанная с функционированием в сфере идеологической и социально-культурной деятельности»<sup>3</sup>.

Авторы указанных работ выделяют как семантические, так и стилистические различия между *ивентом*, *событием* и *мероприятием*. *События* отличаются от *ивента* произвольностью и неконтролируемостью. *События* происходят как бы сами по себе, а *ивенты* организуются определенными людьми в определенном пространстве в определенное время. В связи с этим про *ивент* обычно говорят, что он *состоялся*, а не *произошел* или *случился*. *Ивент* имеет свою структуру и свои цели. Участники *ивента* распределяются по предусмотренным заранее ролям — *посетитель*, *гость*, *зритель*, *болельщик*, *докладчик*, *спикер*, *экспонент*, *спонсор*, *промоутер*. Если в ходе *ивента* происходит какое-то *событие*, то оно скорее представляется как нечто незапланированное и нарушающее заданный ход *ивента*.

Различия между *ивентом* и *мероприятием*, как нам представляется, связаны со стремлением ограничить денотативную сферу *ивента*. Данная лексема заимствуется русским языком как термин сферы PR и маркетинга, используемый для обозначения развлекательных и презентационных мероприятий. Это накладывает определенные ограничения на сочетаемость слова *ивент* с прилагательными, обозначающими разные сферы человеческой деятельности. Мы можем найти довольно много примеров на употребление *ивента* с прилагательными *праздничный*, *свадебный*, *спортивный*, *корпоративный*, *образовательный*. Значительно реже встречаются словосочетания *научный ивент*, *юридический ивент*, *сельскохозяйственный ивент*, *экономический ивент*, *медицинский ивент*. И совершенно аномальными представляются словосочетания типа *ритуальный ивент*, *погребальный ивент*, *религиозный ивент*, *судебный ивент* или *бытовой ивент*. Такая сочетаемость показывает, что слово *ивент* реже используется в тех сферах деятельности, которые не предполагают развлекательного компонента или полностью его исключают. В первую очередь к таким сферам относятся наиболее консервативные и характеризующиеся ритуальностью сферы религии, юриспруденции и отчасти науки. Необходимо отметить, что достаточно распространенные словосочетания типа «*пасхальный ивент*» и «*рождественский ивент*», на наш взгляд, отражают скорее тенденцию к коммерциализации отдельных

религиозных праздников, нежели к расширению сферы употребления слова *ивент*, т. к. примеров словосочетаний типа *религиозный ивент*, *христианский ивент*, *мусульманский ивент*, *святочный ивент*, *крещенский ивент* обнаружить не удалось.

Прагматика *ивента* обусловлена коммуникативными ситуациями его употребления. Так, об *ивенте* чаще говорят как о том, что состоится в будущем, чем о том, что уже состоялось. Как событие будущего *ивент* анонсируется и сопровождается прилагательными положительной оценочной семантики — *интересный*, *занимательный*, *грандиозный*. В контексте ретроспективной оценки обозначаемое данным словом событие может рассматриваться как негативное, например: *скудный ивент*. Однако сопоставление синонимичных словосочетаний *скудный ивент* и *скудное мероприятие* показывает большую частотность сочетаний со словом *мероприятие*.

Таким образом, слово *ивент* противопоставляется *событию* как нечто организованное и контролируемое, а также относящееся скорее к сфере планов и проектов, а не фактов. В отличие же от *мероприятия ивент* используется в ограниченном количестве сфер и позволяет выделить «организованное событие» из ряда однотипных или потенциально неприятных ситуаций.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Левонтина И. Б. «Особые события» в современном русском языке // Константы и переменные русской языковой картины мира / А. А. Зализняк, И. Б. Левонтина, А. Д. Шмелев. М.: Языки славянских культур, 2012. С. 428–435.

<sup>2</sup> Зубрицкая Е. В., Мяновская И. Ивенты vs события: об изменениях в онтологическом статусе событийности // Свое vs чужое в дискурсивных практиках современного русского языка: монография / под ред. Н. Г. Бабенко, Т. М. Шкапенко. Калининград: Изд-во БФУ им И. Канта, 2019. С. 240–259.

<sup>3</sup> Там же. С. 251.

**Tsyganov, T.V.**  
*Ural Federal University*

## SEMANTIC AND PRAGMATIC FEATURES OF THE WORD *EVENT* IN MODERN RUSSIAN

The paper explores the semantics of a relatively new borrowed word *event* as an element of Russian vocabulary that partially overlaps with the existing terms denoting *occasion* and *festivity*. The author considers the process of the borrowed word adaptation with reference to its usage and with account to the emotional-evaluative components of its meaning.

*Keywords:* neologism, borrowing, semantics, pragmatics.

## АССОЦИАТИВНЫЕ СЛОВАРИ: НАУЧНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ И ИНТЕРПРЕТАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ

В статье рассматриваются информативные возможности ассоциативных словарей различных типов. Особое внимание уделяется возможностям их использования как для исследования тезауруса языковой личности, так и для практических целей, в частности для формирования лингвокультурной компетенции изучающих русский язык.

*Ключевые слова:* ассоциативный словарь, лексикон, тезаурус, лингвокультурная компетенция.

Ассоциативные словари, описывающие язык через призму восприятия языковой личности, занимают особое место в современной лексикографии<sup>1</sup>, что отражает и актуализацию антропоцентризма в словарном деле, и активное развитие психолингвистики.

Ассоциативные эксперименты сегодня используются не только для исследования принципов организации лексикона человека, органичной связи структуры ассоциативных полей и системной организации лексики, но и для решения широкого комплекса междисциплинарных задач. А.А. Леонтьев в предисловии к «Словарю ассоциативных норм русского языка» писал: «Если нам нужно найти метод, с наибольшей объективностью позволяющий вскрыть “культурную” специфику словарных единиц, вскрыть те побочные, непосредственно не релевантные для обобщения семантические связи, которые имеет данное слово, его семантические “обертоны”, — без сомнения, таким методом является ассоциативный эксперимент, а ближайшим источником данных на этот счет — словарь ассоциативных норм»<sup>2</sup>. Использование понятия *ассоциативные нормы*, которое 40 лет назад воспринималось как оксюморон, было наполнено глубоким лингводидактическим содержанием, особенно для преподавания русского языка как неродного.

За прошедшие годы корпус ассоциативных словарей значительно увеличился, что позволяет с их помощью решать широкий круг научных и прикладных задач. Исключительное место в современной психолингвистике и когнитивистике «Русского ассоциативного словаря»<sup>3</sup> (не имеющий аналогов по количеству стимулов, он наиболее полно отражает тезаурус русской

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта «20-512-18006 Болг\_а» («Вербализация культурной памяти: прецедентика в тезаурусе молодого поколения России и Болгарии»)

языковой личности) доказывает его активное использование в многочисленных научных исследованиях, в практике преподавания русского языка в высшей и средней школе. Возможности применения словаря подробно описаны в послесловии Ю. Н. Караулова к первому тому РАС. Сегодня при помощи ассоциативных словарей выявляются значимые составляющие национальной картины мира, исследуются культурные концепты, в том числе в сопоставительном аспекте (для решения последней задачи особенно важны сопоставительные ассоциативные словари<sup>4</sup>), определяются особенности индивидуальной и творческой языковой личности, состав и объем лексикона и тезауруса языковой личности. Словарь моделирует вербальную память и языковое сознание «усредненного» носителя русского языка и дает богатейший материал для разноаспектных лингвистических исследований. Он открывается очень точными словами «От редакции»: «Русский ассоциативный словарь приоткрывает завесу над тем, как устроена языковая способность человека — думающего, говорящего и понимающего. Она позволяет проникнуть в социально-историческую память носителя русского языка и получить ответ на вопрос: “Как мыслят русские в современной России”»<sup>5</sup>. В этих «напутственных» для потенциального пользователя словах намечается чрезвычайно значимый антропоцентрический вектор возможных исследований.

«С помощью тезауруса мы получаем, прежде всего, возможность определить “круг понятий, наиболее важный для современного русского языкового сознания, т. е. для образа мира современных русских»<sup>6</sup>. Б. Ю. Норман отмечает важность ассоциативных словарей в семантических исследованиях: ассоциативный словарь «позволяет установить своеобразие процессов семантизации в сознании носителя языка»<sup>7</sup>.

Поскольку со времени создания «Русского ассоциативного словаря» прошло более 30 лет, актуальной задачей является проведение дополнительных широкомасштабных ассоциативных экспериментов, которые в сопоставлении с материалами РАС позволят выявить динамические процессы в языковом сознании современника, национально-культурные стереотипы.

Большой эвристической значимостью обладает созданный саратовскими лингвистами ассоциативный словарь, построенный по материалам свободных ассоциативных экспериментов, проводившихся в школах Саратова и Саратовской области в 1998–2008 гг.<sup>8</sup> Словарные статьи словаря в основном построены по образцу РАС, однако принципиальной особенностью структурной организации словаря является четырехчастное устройство словарной статьи: реакции, вызванные определенным стимулом, разделены на четыре группы в зависимости от возраста участников эксперимента. Это позволяет исследователю, обращающемуся к словарю, проследить динамику языкового сознания школьника.

Важным представляется использование ассоциативных словарей и ассоциативных экспериментов для исследования зон агнонимической активности в лексиконе современной языковой личности, типичных для русской языко-

вой личности лакун и индивидуально-личностного характера незаполненных ячеек в лексиконе носителя языка. Материалы ассоциативных словарей позволяют объективно установить соотношение активной и пассивной частей лексикона и на этой основе прогнозировать степень полноты восприятия различных типов текстов, успех или неуспех предстоящей коммуникации. Материалы «Русского ассоциативного словаря» демонстрируют сигналы агнонимичности ряда слов-стимулов. Реакции *не знаю, непонятно, не понял, что это? что такое?* в обратном словаре РАС являются типичными сигналами агнонимичности. Обращение к именам собственным в структуре ассоциативных словарей показывает объем интертекстуального тезауруса нашего современника.

Большим информационным потенциалом обладает построенный на материалах масштабного свободного и направленного экспериментов «Психолингвистический толковый словарь русского языка», создаваемый воронежскими лингвистами<sup>9</sup>. В нем представлены ассоциативные поля самых разнообразных имен собственных — от Нефертити и Галилея до Малевича и Пелевина. Материалы словаря позволяют не только выявить направления ассоциирования, но и оценить приведенные в словаре индексы освоенности слова и индексы яркости значения.

Нельзя не отметить и значимость первых учебных ассоциативных словарей, цель которых — продемонстрировать, объяснить и сформировать ассоциативные связи слов в процессе изучения русского языка<sup>10</sup>. На основе выявления самых частотных и типичных реакций из РАС составители формируют условия для их закрепления, приводя легкие для воспроизведения контексты употребления и как бы раскрывая то «состояние предречевой готовности», которое выявляет ассоциативный эксперимент.

Таким образом, перед исследователем, обращающимся к ассоциативному словарю, открываются широкие возможности изучения (в зависимости от поставленных целей) лексикона и тезауруса как индивидуальной языковой личности, так и типизированной. «Зеркало ассоциативного словаря» незаменимо при исследовании отдельных фрагментов действительности, агнонимии и лакунарности, влияния круга чтения на языковую способность, взаимосвязи ассоциативных и текстовых полей. Постепенно внедряющиеся в практику преподавания русского языка материалы ассоциативных словарей, включение учащихся в психолингвистические эксперименты способствуют формированию как компетентной языковой личности носителя языка, так и вторичной языковой личности.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Козырев В. А., Черняк В. Д. Современные ориентации отечественной лексикографии // Вопросы лексикографии. 2014. № 1 (5). С. 5–15.

<sup>2</sup> Словарь ассоциативных норм русского языка / Ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина; сост. А. А. Леонтьев, А. П. Клименко, А. Е. Супрун [и др.]; под ред. А. А. Леонтьева. М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1977. С. 14.

<sup>3</sup> Русский ассоциативный словарь: в 2 т. / Ю. Н. Караулов, Г. А. Черкасова, Н. В. Уфимцева, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов; Ин-т рус. яз. Рос. акад. наук. М.: АСТ : Астрель, 2002. Т. 1–2.

<sup>4</sup> Ассоциативные нормы испанского и русского языков / Рос. акад. наук, Отд-ние лит. и яз.; Мадрид. гос. ун-т Комплутенсе; М. Санчес Пуиг, Ю. Н. Караулов, Г. А. Черкасова. М.; Мадрид: Азбуковник, 2001. 496 с.; Ассоциативные нормы русского и немецкого языков / Н. В. Уфимцева, И. А. Стернин, Х. Эккерт, В. И. Милехина, В. М. Топорова. М.; Воронеж: Истоки, 2004. 130 с.; Славянский ассоциативный словарь: русский, белорусский, болгарский, украинский / Н. В. Уфимцева, Г. А. Черкасова, Ю. Н. Караулов, Е. Ф. Тарасов. М.: Изд-во Рос. акад. наук, Ин-т языкознания, 2004. 792 с.; *Черкасова Г. А.* Русский сопоставительный ассоциативный словарь: [253 статьи]. М.: Ин-т языкознания Рос. акад. наук, 2008.

<sup>5</sup> Русский ассоциативный словарь: в 2 т. / Ю. Н. Караулов, Г. А. Черкасова, Н. В. Уфимцева, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов; Ин-т рус. яз. Рос. акад. наук. М.: АСТ: Астрель, 2002. Т. 1. С.5.

<sup>6</sup> *Уфимцева Н. В.* Русские: опыт ещё одного самопознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. Сборник статей / отв. ред. Н. В. Уфимцева. М., 1996. С. 141.

<sup>7</sup> *Норман Б. Ю.* От семы через доминантный признак — к прототипу // Новая Россия: традиции и инновации в языке и науке о языке: материалы докл. и сообщ. междунар. науч. конф. М.; Екатеринбург: Кабинетный ученый, 2016. С. 176.

<sup>8</sup> Русский ассоциативный словарь: ассоциативные реакции школьников 1–11 классов: в 2 т. / В. Е. Гольдин, А. П. Сдобнова, А. О. Мартыанов. Саратов: Изд-во Саратов. гос. ун-та им. Н. Г. Чернышевского, 2011.

<sup>9</sup> Психолингвистический толковый словарь русского языка. Вып. 1–2. Антропонимы / А. П. Рудакова, С. В. Коваленко, И. А. Стернин. Воронеж: Изд-во РИТМ, 2018.

<sup>10</sup> *Тарасов Е. Ф., Дронов В. В., Ощепкова Е. С.* Учебный ассоциативный словарь русского языка. СПб.: Златоуст, 2017. 56 с.

**Chernyak, V. D.**

*Herzen State Pedagogical University of Russia,*

## **ASSOCIATIVE DICTIONARIES: RESEARCH POTENTIAL AND INTERPRETATION PRACTICES**

The article deals with the information potential of associative dictionaries of various kinds. It is specified that these dictionaries can be used both for research in the thesaurus of the linguistic personality and for practical purposes, such as building the linguocultural competency of the Russian language learners.

*Keywords:* associative dictionary, vocabulary, thesaurus, linguocultural competency.



## ПАРАДИГМАТИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ НОВОСТНЫХ ЗАГОЛОВКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОИСКОВОЙ СИСТЕМЫ «ЯНДЕКС»)

В статье рассматривается парадигматическая организация новостных заголовков в интернет-коммуникации. Показывается, что заголовки вступают друг с другом в парадигматические отношения на основе разных типов значений, обусловленных включенностью заголовков в знаковую ситуацию. При представлении новостного события заголовки могут формировать коррелятивные парадигмы, связанные отношениями: новостное событие — развитие события — реакция (ответ) на событие.

*Ключевые слова:* новостные заголовки, интернет-коммуникация, парадигматические отношения, семантика.

Новостные заголовки активно исследуются с точки зрения выполняемой ими функции, структуры, семантики, соотношения содержания заголовка и текста новости. Наряду с этим в последние десятилетия расширяются аспекты изучения заголовков, что обусловлено организацией новостной информации в газетном гипертексте и в интернет-коммуникации. Так, в научной литературе рассматривается вопрос о жанровом статусе заголовка (жанр массово-информационного дискурса<sup>1</sup>, текст-заголовок<sup>2</sup>, новостной анонс<sup>3</sup>), заголовок описывается как когнитивная модель ситуации, которая объективируется средствами языка, актуализирующими определенные содержательные компоненты фрейма<sup>4</sup>, анализируются кликбейт-заголовки новостных сетевых сообщений<sup>5</sup>, описываются лексические трансформации исходного заголовка сообщаемой новости<sup>6</sup>. Кроме того, отмечается дидактический потенциал изучения языковой специфики интернет-заголовков<sup>7</sup>.

Наряду с этим актуализируется проблема текстового статуса заголовка. В частности, заголовки интернет-новостей рассматриваются как макротексты (минитексты) на основе их автосемантической, автономности, функционирования в качестве речевого акта<sup>8</sup>. Каждый из данных признаков не позволяет непротиворечиво отнести новостные заголовки к текстам, однако их значимость усиливается благодаря особенностям функционирования новостных заголовков в поисковых системах Интернета. Поскольку одна и та же новость репрезентируется несколькими заголовками, расположенными автономно на веб-странице и отличающимися друг от друга структурными, семантическими, стилистическими и (реже) оценочными трансформациями, заголовки вступают друг с другом в парадигматические отношения на

основе разных типов значений, обусловленных включенностью заголовков в знаковую ситуацию. Более того, такие парадигмы коррелируют друг с другом и формируют особое дискурсивное пространство заголовков интернет-коммуникации.

Объектом нашего исследования являются типы парадигматических отношений новостных заголовков, репрезентирующих одну и ту же новостную информацию в поисковой системе «Яндекс».

Наиболее крупные парадигмы образуют заголовки, объединенные общностью денотативного значения, например: *Мэр Челябинска Котова вывела чиновников на внеплановые субботники (ФедералПресс, 04.05.2021, 10:42), Сотрудники администрации Челябинска будут четыре дня мести Челябинск (74.ru, 04.05.2021, 11:47), Чиновников заставили вручную убирать Челябинск (Курс дела, 04.05.2021, 11:52), Наталья Котова отправила чиновников на субботники (Эхо Москвы в Челябинске, 04.05.2021, 13:08), Челябинские чиновники вышли на внеплановые субботники по просьбе мэра (АиФ Челябинск, 04.05.2021, 13:22), Мэр Челябинска Наталья Котова отправила чиновников на субботники (RuNews24.ru, 04.05.2021, 13:39), Мэр Челябинска отправила чиновников на субботники во время «путинских каникул» (Деловой Квартал (Челябинск), 04.05.2021, 14: 36).*

На основе различий в сигнификативном значении члены одной денотативной парадигмы организуются в разные парадигматические группы на основе коррелятивных семантических компонентов, отражающих различия в способе представления информации. Так, в рассмотренной парадигме, объединяющей заголовки с единым денотативным значением, можно выделить парадигмы на основе следующих семантических компонентов: активный субъект — пассивный субъект — замена активного субъекта: *Сотрудники администрации Челябинска будут четыре дня мести Челябинск (74.ru, 04.05.2021, 11:47), Чиновников заставили вручную убирать Челябинск (Курс дела, 04.05.2021, 11:52), Наталья Котова отправила чиновников на субботники (Эхо Москвы в Челябинске, 04.05.2021, 13:08); добровольное участие — принудительное участие — признак не эксплицируется: *Челябинские чиновники вышли на внеплановые субботники по просьбе мэра (АиФ Челябинск, 04.05.2021, 13:22), Чиновников заставили вручную убирать Челябинск (Курс дела, 04.05.2021, 11:52), Наталья Котова отправила чиновников на субботники (Эхо Москвы в Челябинске, 04.05.2021, 13:08), Сотрудники администрации Челябинска будут четыре дня мести Челябинск (74.ru, 04.05.2021, 11:47).**

Кроме того, выделяются частные парадигмы, связанные с разными способами именования субъектов ситуации: *мэр Челябинска, Наталья Котова, мэр Челябинска Котова, мэр Челябинска Наталья Котова; сотрудники администрации Челябинска, челябинские чиновники, чиновники.*

Поскольку новостная информация в заголовках представлена редуцированно, формируются соотносительные парадигмы на основе степени полноты репрезентации или элиминации компонентов события, например, экс-

пликация причинно-следственных связей: *В Екатеринбурге из-за репетиции парада Победы изменятся схемы движения автобусов и трамваев (Вечерние ведомости, 04.05.2021, 16:50), Из-за репетиции парада в Екатеринбурге изменятся маршруты автобусов и трамваев (Областная газета, 04.05.2021, 15:03), Центр Екатеринбурга вновь перекрывают из-за репетиции парада (ФедералПресс, 04.05.2021, 13:04);* экспликация причины: *В Екатеринбурге пройдет последняя ночная репетиция парада Победы (Вечерние ведомости, 04.05.2021, 14:33), Очередная репетиция парада Победы пройдет сегодня в центре Екатеринбурга (Эхо Москвы в Екатеринбурге, 04.05.2021, 12:20), В Екатеринбурге пройдет предпоследняя репетиция парада (e1.ru, 04.05.2021, 07:57);* экспликация следствия: *В Екатеринбурге снова перекроют центральные улицы (УралПолит.Ру, 04.05.2021, 11:29), Центр Екатеринбурга будет перекрыт для транспорта 4 мая (SM News, 04.05.2021, 10:55), Дороги в центре Екатеринбурга будут перекрыты 4 мая (ТагилСити.ру, 04.05.2021, 10:19), Центр Екатеринбурга перекроют для транспорта 4 мая (Царьград, 04.05.2021, 09:44).*

Новостные заголовки, освещающие развитие события, опираются на фоновые знания адресата, полученные во время знакомства с исходным информационным материалом. В таком случае коррелятивные парадигмы заголовков связаны отношениями ‘сообщение — реакция на сообщение’. При этом корреляция заголовков опирается на тема-рематическое развертывание, возникающее между высказываниями-заголовками соотносительных парадигм (например, параллельное тема-рематическое развертывание на основе антонимических отношений: *не нашлось места — нашлось место, разобрали на три части — соберут по частям*; цепное тема-рематическое развертывание, выраженное разноуровневыми повторами: *статую Максима Горького «расчленили» → «расчлененный» памятник Максиму Горькому установят*), при этом само новостное событие представлено как динамическое, развивающееся во времени:

— исходная ситуация: *Одному из памятников Горькому не нашлось места в Нижнем Новгороде (Российская газета, 28.03.2021, 20:11), Достигли дна: скульптуру Максима Горького расчленили в Нижнем Новгороде (Ньюс-НН, 29.03.2021, 11:28), Памятник Максиму Горькому разобрали на три части в Нижнем Новгороде (Гипер НН, 29.03.2021, 15:16), В Нижнем Новгороде расчленили исторический памятник Максиму Горькому (Newsroom24, 28.03.2021, 22:43), Статую Максима Горького «расчленили» в Нижнем Новгороде (Открытый Нижний, 29.03.2021, 11:31);*

— развитие ситуации: *«Расчлененной» статуе Максима Горького нашлось место в Нижнем Новгороде (Открытый Нижний, 01.04.2021, 16:46), Памятник Горькому соберут по частям и установят в Ковалихинском сквере в 2021 году (Гипер НН, 01.04.2021, 17:59), Распиленную скульптуру Максима Горького установят в Ковалихинском сквере (Ньюс-НН, 01.04.2021, 17:03); Расчлененный памятник Горькому установят в Ковалихинском сквере в 2021 году (Newsroom24, 01.04.2021, 16:56), Распиленный на части памятник Максиму Горькому предложено установить в сквере на Ковалихе (В Городе N, 01.04.2021, 16:26),*

«Расчлененный» памятник Максиму Горькому установят в Ковалихинском сквере (КП — Нижний Новгород, 01.04.2021, 16:40), Нижегородские депутаты обсудили установку «расчлененного» памятника Горькому (Нижний сейчас, 01.04.2021, 17:15).

При совмещении дистанцированной и не дистанцированной во времени реакции на новостное событие формируются парадигмы, освещающие событие с разных точек зрения, с разной оценочной тональностью и т. п. Различие таких парадигм определяется как (1) сигнификативным, так и (2) прагматическим значением, например: (1) *У президент Аргентины подтвердился коронавирус после прививки «Спутником-V» (Коммерсантъ, 03.04.2021, 23:58), Президент Аргентины, вакцинированный «Спутником-V», сдал положительный тест на коронавирус (Газета.ru, 03.04.2021, 17:43), Президент Аргентины получил положительный тест на коронавирус после прививки «Спутником-V» (Открытые медиа, 03.04.2021, 11:56). Синхронная реакция: Гинзбург объяснил симптомы COVID-19 у привитого президента Аргентины (РИА Новости, 03.04.2021, 11:08), Гинзбург не исключил заражение президента Аргентины коронавирусом после вакцинации (Коммерсантъ, 03.04.2021, 13:52), Гинзбург рассказал, как президент Аргентины мог заболеть COVID после вакцинации (Газета.ru, 03.04.2021, в 11:51), Гинзбург прокомментировал COVID привитого «Спутником» президента Аргентины (apnews, 04.04.2021, 13:52). Дистанцированная во времени реакция: Президент Аргентины прокомментировал заражение COVID-19 после прививки «Спутником-V» (Коммерсантъ, 15.04.2021, 11:30), Президент Аргентины рассказал, как перенес COVID-19 после вакцинации «Спутником-V» (dok-tv.ru, 15.04.2021, 11:33).*

(2) Различия в прагматическом значении связаны с оценочным отношением к событию (плохо / хорошо): *Президент Аргентины после вакцинации «Спутником» сдал положительный тест на антиген COVID (Интерфакс-Запад, 04.04.2021, в 12:10); Президент Аргентины высоко оценил «Спутник-V» после болезни (РИА Новости, 15.04.2021, 03:35), Президент Аргентины похвалил «Спутник-V» после перенесенного ковида (apnews, 15.04.2021, 12:30), Врачи объяснили легкое течение COVID у президента Аргентины «Спутником-V» (rbc.ru, 15.04.2021, 05:39). Ср. также выражение оценочного значения компонентами с обстоятельственной и атрибутивной семантикой: В Екатеринбурге вновь перекроют центр города из-за репетиции парада (Globalcity.info, 04.05.2021, 13:17), Из-за очередной репетиции парада опять перекроют движение в Екатеринбурге (Новый день, 04.05.2021, 09:17).*

Прагматическое значение может формироваться и в результате семантического рассогласования компонентов предложения, использования экспрессивных синтаксических конструкций и т. п., например: *Нижегородские власти засекретили место проведения салюта на день Победы (REGNUM, 04.05.2021, 13:49), Место проведения салюта на 9 Мая в Нижнем Новгороде засекречено из-за COVID-19 (Newsroom24, 04.05.2021, 15:25), Фейерверк в окне: Нижегородцев решили не звать на салют по случаю Дня Победы — 2021 (Ньюс-НН, 04.05.2021, 16:19).*

Таким образом, способ представления новостей в современных поисковых системах обуславливает объединение заголовков, эксплицирующих одну и ту же новость, в парадигмы на основе денотативного, сигнификативного и прагматического значений. Заголовки могут формировать коррелятивные парадигмы, различающиеся количеством репрезентируемых событий (отношения включения, причинно-следственные отношения), а также прагматическим компонентом (отношения ‘событие — реакция на событие’).

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Комаров Е. Н.* Ценностные ориентиры в заголовках французских и русских средств массовой информации: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2003. С. 4.

<sup>2</sup> *Трофимова Г. Н.* Языковой вкус интернет-эпохи в России: функционирование русского языка в Интернете: концептуально-сущностные доминанты: моногр. 2-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во РУДН, 2011. С. 180.

<sup>3</sup> *Воронцова Т. А., Ковальчукова М. А.* Образ события в новостном интернет-дискурсе // Вестник Удмуртского университета, серия История. Филология. 2015. Т. 25. № 4–3. С. 103.

<sup>4</sup> *Воронцова Т. А.* Новостной заголовок как репрезентант события // Политическая лингвистика. 2017. № 6 (66). С. 21–25; *Высоцкая И. В., Кочетков П. Н.* Заголовок интернет-новости как когнитивная модель ситуации // Вестник НГУ. Серия: История, филология. 2018. Т. 17, № 6: Журналистика. С. 89–96.

<sup>5</sup> *Сладкевич Ж. Р.* Деформация фактуальной информации в новостных веб-ресурсах с кликбейт-заголовками // Публичная политика. 2019. Т. 3, № 1–2. С. 127–148.

<sup>6</sup> *Мальшев А. А.* Кочующие заголовки: трансформация новостных заголовков на интернет-порталах // Медиалингвистика. 2013. № 52. С. 218–221.

<sup>7</sup> *Krasina E. A., Souadkia M.* Online English Newspaper Headlines as Media Linguistics Phenomenon (an Attempt of Linguistic Description) // Вопросы теории и практики журналистики. 2020. Т. 9, № 1. С. 136.

<sup>8</sup> *Варзапова В. Ю.* Заголовок сетевого медиатекста как автосемантический текст // Тенденции развития науки и образования. 2019. № 50–10. С. 17; *Вахтель Н. М.* Газетный заголовок как речевой акт // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. 2004. № 1. С. 82; *Негрышев А. А.* Псевдосенсация в Интернете: опыт лингвистического описания // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. 2020. Т. 19, № 2. С. 45.

**Shirokova, E. N.**

*National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod*

## PARADIGMATIC RELATIONS OF NEWS HEADLINES (ON THE BASIS OF THE SEARCH ENGINE “YANDEX”)

The article deals with the paradigmatic organization of news headlines in Internet communication. It is shown that headlines enter into a paradigmatic relations with each other based on different types of meanings. These meanings are due to the inclusion of headlines in the sign situation. When presenting a news event, headlines can form correlative paradigms linked by relations: news event — development of an event — reaction (response) to an event.

*Keywords:* news headlines, Internet communication, paradigmatic relations, semantics.

## ГЕНДИАДИС В СИСТЕМЕ ФОРУМНОГО ДИСКУРСА

Рассматривается гендиадис как стилистический прием, сопутствующий словообразовательной деривации. Выявляются морфологические, тематические/семантические, собственно деривационные, функциональные особенности словообразовательных неологизмов, созданных с его применением.

*Ключевые слова:* гендиадис, стилистические приемы, словообразовательные неологизмы, интернет-коммуникация.

Форумный дискурс, ввиду его ослабленной нормируемости, является ценным источником информации об активных процессах, происходящих в современном русском языке, и в частности в его словообразовательной подсистеме.

Среди явлений, которые регулярно задействуются интернет-пользователями при создании словообразовательных неологизмов, анализ форумов (автомобильных форумов: matizclub.net, далее в ссылках на источники текстовых примеров — А1; e1.ru/talk/forum/list.php?f=176 — А2; nn.ru/community/auto — А3; форумов о недвижимости: nn.ru/community/house — Н1; forum.tsg-mechta.ru — Н2; форумов любителей речных круизов: riverforum.net — РеФ; vodohod.com/club/forum — ВЪ; infoflotforum.ru — ИФ; форумов любителей домашних животных: mauforum.ru — МАУ; mainecoon-forum.ru — МФ; mainecoon-portal.ru — МП; cao.borda.ru/.ru — СБ; dogs-forum.ru — САО) позволяет выделить гендиадис. Соответствующий термин в современной дериватологии, как известно, не имеет единого толкования. В рамках данного исследования под гендиадисом мы будем понимать стилистический прием, который заключается в рифмованном сочетании компонентов производных слов.

В результате обращения к указанным выше форумам нами было выявлено 385 словообразовательных неологизмов, созданных с использованием гендиадиса (представлены 395 словоупотреблениями). Охарактеризуем их далее по таким параметрам, как частеречная принадлежность, способ словообразования, тематические/семантические и функциональные особенности.

Ряд исследователей отмечает использование гендиадиса главным образом в сфере субстантивного словообразования: «среди рифмованных образований большая часть — это имена существительные, реже встречаются прилагательные, глаголы и другие части речи»<sup>1</sup>. Полученные нами данные

в целом не вступают в противоречие с подобными наблюдениями, однако не позволяют говорить о значительном преобладании субстантивов на фоне остальных частей речи: в рамках нашей выборки наряду с именами существительными, которые составляют 52,21 % от всех выявленных лексем, заметно представлены глагольные формы — 29,35 % (т. е. почти треть анализируемых единиц). В глагольной подгруппе доминируют собственно глаголы (25,97 % от общей выборки): *Ну вроде как **справилась-исправилась***)) (А2, 20.01.2014; здесь и далее в текстовых примерах авторские графика, орфография и пунктуация сохранены); деепричастия представлены единичными примерами: ***помывишись-побривишись*** (ИФ, 10.07.2012); причастия более частотны, что дает возможность отметить некоторые закономерности в их употреблении, а именно преобладание форм прошедшего времени страдательного залога: *об этом **писано-переписано сто раз*** (СБ, 20.05.2015). Третье место по частотности (но уже с заметным отставанием от существительных и глагольных форм) занимают имена прилагательные (13,77 %): ***Рисунчатый-бурундунчатый*** (МФ, 14.12.2018). Совокупная доля остальных частей речи совсем невелика — 4,68 %: наречия — 3,38 % (***Срочно-обморочно** пришлось искать деньги* — ВЪ, 03.03.2017); категория состояния — 0,78 % (*ночью было **жарковато-душиновато*** — ВЪ, 27.06.2018); междометия — 0,52 % (***ёшки-карамбошки...** слова как-то кончились* — МФ, 28.01.2014).

В собственно деривационном отношении единицы, созданные с использованием гендиадиса, относительно неоднородны; при этом репертуар задействуемых словообразовательных средств/способов является в достаточной степени стабильным, что подтверждает обращение к результатам ранее проведенных исследований<sup>2</sup>.

В рамках нашей выборки основной способ словообразования, на который накладывается гендиадис, — чистое сложение (70,65 %). При реализации способа задействуются как общелитературные, так и жаргонно-просторечные единицы, слова, характерные для той или иной разновидности форумного дискурса (*какие бы **миксы-домусы** они **нИ**были — их вид вызывает жалость* — МАУ, 20.01.2010; *домус* — на некоторых форумах любителей кошек ‘беспородное животное (кот/кошка)’). Поскольку последние нередко представляют собой словообразовательные неологизмы, находящиеся на промежуточных ступенях узуализации, не всегда можно четко обозначить границу между чистым сложением и другими способами, прежде всего сложно-суффиксальным. Чистые сложения чаще создаются без использования соединительного гласного, что, видимо, обусловлено осознанным либо интуитивным стремлением пользователей форумов к более точной рифме: *Набралась **храбрости-наглости*** (ВЪ, 11.04.2016); *хотя бы скушать чего-нить **вкусенького-вреденького*** (А2, 16.07.2016); *где-то пересадку сделай, а там опять **дойди-подожди*** (ВЪ, 27.08.2018); *надоели вечно **курящие-бубнящие** водилы с гор* (Н1, 17.02.2017). Неодериваты с соединительными гласными отмечаются главным образом среди имен прилагательных: *наслушался Я этой **пароходно-теплоходной симфонии***

(ИФ, 29.11.2017); *кошка <...> с <...> наглюче-приставучим характером* (МФ, 28.04.2019).

При реализации гендиадиса сложение регулярно наблюдается также в составе смешанных способов, наиболее продуктивным из которых является сложно-суффиксальный (13,77 %). При создании сложно-суффиксальных неодериватов, как правило, реализуется модель «не окказиональное слово + окказионализм-суффиксат»: *яркий пример камчатского тупизма-баннеризма* (МФ, 03.02.2014; *тупизм + [баннер + -изм]*). Значительно реже суффиксальным способом создаются только начальная(ые) либо все части неодеривата: *с обычными своим песнюлками-танцульками* (ИФ, 25.08.2009; [*песн(и) + -ульк*] + *танцульки*); *Ну как с таким льясто-медвежастым чудом расстаться можно?* (МФ, 01.05.2015; [*лев + -аст*] + *о* + [*медведь + -аст*]). Сложно-префиксальный способ менее продуктивен (5,19 %), при этом созданные им неодериваты имеют значительное структурно-семантическое сходство и могут быть сведены к обобщенной модели «редупликация производящей основы + добавление префикса со значением чрезмерно высокой степени проявления признака (*пере/пре/при*) к конечному(ым) компоненту(ам) композита»: *Мне ваш автобуддизм очень нравится, хотя для меня он все-таки немного того... буддизм-пребуддизм* (А1, 30.11.2012); *это не разводилово для атеистов <...> на месте обманутого может оказаться и верующий-приверующий-переверующий...* (МФ, 22.10.2015). Сложно-фонетический способ (4,42 %), тесно связанный с узким пониманием гендиадиса, чаще представлен традиционной моделью «редупликация основы + замена звука(ов) в начале второй части звуками *шм/м*»: *Зингер-шмингер* (РеФ, 15.10.2018); *А нафига смотреть, каско-маско есть* (А1, 29.05.2013); однако имеет и менее стандартные варианты реализации: замена звука (*n* → *m*) в начале первой основы: *тыжаться-пыжаться, а взлететь не могут!* (Н1, 21.02.2017); добавление звука в начале второй основы: *И шо теперь, опель-попель нельзя называть тазиком?* (А1, 12.12.2013). Прочие способы данной подгруппы малопродуктивны (0,24–1,04 %). Отметим, в частности, сочетание сложения с флексийным способом: *вкусностище-красотище!* (САО, 24.04.2011; *вкусностища + красотища + замена системы флексий 1 скл. ж. р. на систему флексий 2 скл. ср. р.*); контаминацией: *ярлыки про «ватников-вышиватников»* (А1, 08.09.2015; *ватник + [вышиванка + ватник]*); суффиксацией и креацией — «изобретением слова, не имеющего в языке родственных (однокоренных) слов и не связанного по смыслу с первой частью»<sup>3</sup>: *ёшки-карамбошки...* (МФ, 28.01.2014; *ё + -шк(и) + карамбошки*).

В ряде работ устанавливается жесткая связь гендиадиса со способом сложения. Однако наш материал свидетельствует о том, что гендиадис хотя и не часто, но может накладываться на другие способы словообразования: «чистый» фонетический способ (*не супер-дрюпер, но вполне себе британцы* — МАУ, 27.09.2012; *n* → *др'*, ср.: *супер-пупер*), а также его сочетание с контаминацией (*вылетает грозный зверь с лаем, чихуя-хуя...* — СБ, 22.11.2016; *чихуа-хуа + обценное слово в форме Р. п. + добавление звука j в состав первой части лек-*



семь); контаминацию в сочетании с суффиксацией (*А мне 9 мая весь праздник испортил некий пенсионер из Чувашии — утилизировал мою Нивку-Бурку* — А1, 14.05.2013; [*Нив(а) + -к*] + *Сивка-Бурка*); сращение, в том числе в составе смешанных способов, не связанных со сложением (*Самписатель-не-читатель заявил где-то, что вариантов 139* — САО, 01.09.2011) и др.

Интересно отметить, что в качестве производящих слов для рассматриваемых неодериватов периодически используются узуальные повторы-отзвучия. Варианты трансформации последних неодинаковы: добавление/замена суффикса (*Может ручки-крючки?*) — А3, 26.06.2015); добавление основы (*Жил-был-творил художник-гравер-рисовальщик Рембрандт* — А3, 12.05.2017), в том числе образованной фонетическим способом на базе повтора-отзвучия (*мы даем специальные корма супер-дупер-пупер-премиум и бла-бла-бла...* — МАУ, 04.01.2013; ср.: *супер-пупер*); собственно фонематические преобразования (*Бляхиль-мухиль...* — МФ, 25.06.2016).

Неодериваты, связанные с реализацией гендиадиса, как правило, представляют собой двухкомпонентные единицы, созданные на базе двух разных производящих основ (87,53 %); реже — на базе одной редуцированной (как правило, фонетически видоизмененной: *И ещё всякий «выборы-шмыборы»?!* — Н1, 18.09.2014) или одной сложной (*жадинки-говядинки* — МФ, 07.07.2012) основы и др. Трех- и четырехосновные неодериваты распространены мало (4,68 и 1,3 % соответственно), причем в их составе, как правило, рифмуются не все компоненты, а только два — преимущественно начальные: *работали на раздаче-подаче-уборке* (ВЪ, 16.06.2018); *Сдавать-продавать-дарить-закладывать если что гораздо проще* (Н1, 19.12.2016). Некоторое отклонение от общей закономерности дают единицы междометного происхождения и креатуры: *полно аналогичной уси-пуси-тути-мутти* (ИФ, 18.02.2016).

Рифмующиеся компоненты в составе неодериватов, как правило, представляют собой единицы одной тематической группы. Тематическая привязка слов в рамках нашей выборки чрезвычайно разнообразна: еда (*питаться картошками-макарошками* — РеФ, 02.03.2019), перемещение в пространстве (*Надеюсь все пробрались-прорвались* — А2, 20.10.2014), психическая деятельность (*Она реально простила-забыла* — МАУ, 19.12.2015), внешние признаки объекта (*вижу целую группу крылатых-хвостатых* — РеФ, 04.11.2018), профессия / род деятельности (*Интур очень любит гармонистов-баянистов* — ВЪ, 24.08.2018) и др.; при этом она не обнаруживает существенного тяготения в сторону какой-либо из групп. Более интересным представляется тот факт, что многие тематически связанные компоненты в пределах конкретных неодериватов вступают в отношения синонимии (*можно сразу распознать <...> «ласкушку-добрушку»?* — МФ, 29.01.2015) либо антонимии (*Просто Вы мало отправляли-получали* — СБ, 30.11.2014). Причем если используемые антонимы в основном являются языковыми, то синонимы нередко имеют контекстуальный характер. Можно предположить, что фонетическое сходство, связанное с реализацией гендиадиса, до некоторой степени усиливает ощущение сходства семантического/

смыслового. Несколько реже встречаются родо-видовые и причинно-следственные отношения между компонентами неодериватов (*вполне себе явление культуры-архитектуры* — ИФ, 14.08.2013), помимо которых нельзя не отметить повтор с усилением признака (*Ляся-красивишина-прекрасивишина!* — МП, 25.08.2014) и алогизм — сочетание производящих основ, не имеющее под собой никаких смысловых/фактических оснований (*А за 15 000 можете купить себе автомобиль*) *Их производят массово и нет проблем с доставкой, сборкой на месте, сертификацией-газификацией-трепанацией* — Н1, 05.11.2016; из темы о жилищном строительстве). Некоторой алогичностью обладают также многокомпонентные дериваты, производящие основы которых находятся на пересечении тематических групп: *Я б на месте Роспотребнадзора пошуришал бы там и провентилировал сусеки-отсеки-пищевоблоки* (РеФ, 18.04.2018; *сусеки, пищевоблоки* — тематическая группа «продукты», *пищевоблоки, отсеки* — тематическая группа «помещения (на теплоходе)»).

Единицы, созданные с применением гендиадиса, обнаруживают ряд функций, реализующихся с разной степенью частотности. Относительно редкими для них являются функции эвфемизации (*Бляхиль-мухиль...* — МФ, 25.06.2016) и фонетической гармонизации речи. Последняя, однако, регулярно наблюдается у неодериватов с ослабленной рифмой, которая компенсируется их ритмической упорядоченностью: *шерсть <...> не пухнявая, а такая льдисто-искристая* (МФ, 06.02.2010). У многих единиц отмечается функция смысловой конкретизации и детализации (*Официанты все быстро приносили-уносили* — РеФ, 21.06.2015; ср.: *обслуживали*), однако ее зависимость от рифмизованного представления информации, видимо, все же отсутствует; чего нельзя сказать о функциях привлечения внимания и смыслового сближения фактов. К наиболее распространенным и при этом тесно связанным с сущностью рассматриваемого приема, безусловно, относятся функция придания речи непринужденности (*что-то там отвинтили-открутили* — РеФ, 16.05.2019), а также игровая функция (*фото-КОТО-охота в Чистополе* — ИФ, 28.02.2014), которая в крайних своих проявлениях (ирония, сарказм) накладывается на функцию критического представления действительности (*хозяин полный дебил, всю выставку бравировал, что они типа «всех жрут сразу», «прям боец-перебоец»* — СБ, 30.10.2015).

Итак, гендиадис как стилистический прием, тяготея к способу сложения, обнаруживает возможность сочетания и с другими способами словообразования. Регулярное, однако не слишком частое применение гендиадиса в системе форумного дискурса в совокупности с относительно разнообразными формами его реализации, безусловно, поддерживает действенность приема. Прием полифункционален; основные его функции (игровая, придания речи непринужденности, критического представления действительности) являются собственно стилистическими. При этом значительный интерес вызывает функция смыслового сближения, которая заслуживает более подробного рассмотрения в рамках отдельного исследования.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Зайцева Н. Н.* Выразительные особенности рифмованного сложения [Электронный ресурс] // Научная электронная библиотека Elibrary.ru: [сайт]. [Орел, 2016]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26694532> (дата обращения: 29.12.2018).

<sup>2</sup> *Гугунова Д. В.* Гендиадис-«шмендиадис». О повторах-отзвучиях // Русская речь. 2003. № 5. С. 47–48.

<sup>3</sup> Там же. С. 48.

**Tschenikova, E. V.**

*Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod*

## HENDYADIS AS A PART OF FORUM DISCOURSE

The article is devoted to hendyadis as a stylistic technique accompanying word-building processes. Morphological, thematic/semantic, derivational, functional features of the word-forming neologisms created with its application are considered.

*Keywords:* hendyadis, stylistic techniques, derivational neologisms, internet-communication.



НАПРАВЛЕНИЕ 2

**РОЛЬ РУССКОГО ЯЗЫКА  
И ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ  
В ФОРМИРОВАНИИ ЕДИНОГО  
СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА  
РОССИИ**

Язык и культура:  
проблемы взаимодействия

Культура и субкультура  
в аспекте лингвокультурологии

Проблемы межкультурной  
коммуникации

Развитие лингвокультурологии:  
взгляд в будущее

Преподавание русского языка  
в билингвальной и поликультурной  
среде



## О СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЛИТЕРАТУРНОМ ЯЗЫКЕ, ЛЕКСИЧЕСКИХ РЕГИОНАЛИЗМАХ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ПОЛИТТЕХНОЛОГИЯХ

В статье рассматривается проблема использования наличия регионализмов в лингвистических политтехнологиях с целью отрыва российских регионов от русской нации и государства. Делается вывод о том, что единство русского литературного языка зависит от духовного единства его носителей.

*Ключевые слова:* регионализмы, русский литературный язык, лингвистические политтехнологии.

Естественно, что на огромной территории России с современным русским литературным языком соседствуют, занимая свои узкие экологические ниши, различные региолекты, а в обществе — и социолекты. Они выполняют свои частные функции, используют грамматику общенациональной формы русского языка и не претендуют на роль отдельных языков, потому что обслуживают параллельно (да и то далеко не полностью) одну, максимум две сферы коммуникации, как то: либо бытовую, либо разговорно-профессиональную. К той и другой может еще добавиться литературно-художественная сфера, в которой лексика ограниченного употребления используется для создания соответствующего колорита. Однако если в отношении к социальным диалектам и профессиональным жаргонам возникают претензии в основном с позиции культуры речи, то в отношении региолектов все значительно серьезнее. Вопросы о культурной самобытности, к сожалению, могут переэквивалицироваться в проблемы национальной идентичности.

Само по себе наличие региональной лексики закономерно, и она, несомненно, представляет большой научный интерес. Н.Н. Соколянская дает следующее определение регионализмам: «это слова и выражения, обозначающие реалии (природные и социальные) определенной местности и функционирующие более или менее регулярно в литературных текстах (устных и письменных) с номинативно терминологической или стилистической функцией»<sup>1</sup>. Однако нам представляется целесообразным понимать регионализмы более широко и отнести к ним также специфическое словоупотребление (например, пресловутый выбор между московским «бордюр» и питерским «поребрик») и региональные особенности русского произношения. В свое время местные лексические и произносительные характеристики русских крестьян — жителей разных губерний Российской империи хорошо описал В. И. Даль. Но в конце XX в. русисты констатировали, что большинство

сельских жителей России говорят на русском литературном языке или же на койне, которые являются «переходными формами» от предшествующих диалектов к общенациональному литературному языку<sup>2</sup>.

Вместе с тем существуют современные деструктивные лингвистические политехнологии, которые используются для того, чтобы чрезмерно акцентировать региональные различия в разговорном русском языке и объявлять региолекты «языками» никогда не существовавших наций. Это делается не для сохранения пластов субэтнических культур, но для искусственного отрыва субэтносов от единого этноса с перспективой образования для них собственной государственности. Не прекращаются попытки создания любительских словарей и даже школьных «учебников» таких региолектов, как донской «казачий гутор, кубанская балачка, регионалект поморов, пермяков»<sup>3</sup> и т. д. Так, на одном из сайтов в качестве сувениров продаются футболки и толстовки, украшенные надписями из региональной лексики, с призывом говорить «как на Кубани»<sup>4</sup>.

Устремления к разделению русского народа через разделение языка во все эпохи инспирировались извне. Об этом же пишет Т. П. Млечко: «Характерный для данного периода мотив, формирующий отношение к русскому языку в новых независимых государствах ближнего зарубежья, это чаще всего не внутренние потребности страны и населения, а ориентиры внешней политики конкретных государств»<sup>5</sup>.

Однако русский литературный язык, в силу своей уникальной истории, действительно, велик и могуч. И его могущество проявляется не только в способности передать все тонкости современных знаний и смыслов, в наличии разработанной системы функциональных разновидностей. Он стал частью души и достоянием как русского, так и многих других народов России и мира.

В настоящее время к списку вариантов русского языка, кроме региолектов и социолектов, некоторые исследователи предлагают добавить то, что они называют «национальными вариантами». 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 ситуации иного рода и не отвечает реальному положению с русским языком в странах ближнего зарубежья». Несмотря на это, Т. П. Млечко пишет о «доминанте центростремительных сил над центробежными в том, что касается стабильности системы и норм русского языка в коммуникативном поле ближнего зарубежья»<sup>6</sup>.

Целостность культурного пространства и языкового сознания носителей русского общенационального языка сохраняет также языковая норма, которая опирается на авторитет традиции и одновременно отражает изменения в употреблении языковых единиц<sup>7</sup>. И, наконец, единство русского литературного языка не может не зависеть от духовного единства его носителей, хотя их физически разделили линии новых государственных рубежей на постсо-



ветском пространстве, а психологически — различия в образе жизни, культурных запросах, уровнях образованности. Многое, если не все, здесь решает человеческий фактор.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Соколянская Н. Н. Региональная лексика Крайнего Северо-Востока России // Евразийское научное объединение. 2015. Т. 2. № 10 (10). С. 143–146.

<sup>2</sup> Караулов Ю. Н. Койне // Русский язык. Энциклопедия. М.: Издательский дом «Дрофа», 1997. С. 182.

<sup>3</sup> Рязеный сепаратизм. Кто создает в Ростовской области казачью республику [Электронный ресурс] // Канал RostovGazeta: [сайт]. [3 октября 2020]. URL: <https://rostovgazeta.ru/article/general/03-10-2020/ryazhenyy-separatizm-kto-sozdaet-v-rostovskoy-oblasti-kazachyu-respubliku> (дата обращения: 13.05.2021).

<sup>4</sup> Сувенир Магия — Интернет-магазин [Электронный ресурс] // [сайт]. URL: <https://sm-podarok.ru> (дата обращения: 13.05.2021).

<sup>5</sup> Млечко Т. П. Русский язык в ближнем зарубежье 30 лет спустя: характерные особенности и тенденции // Русское слово в многоязычном мире: Материалы XIV Конгресса МАПРЯЛ / под ред. Н. А. Боженковой, С. В. Вяткиной, Н. И. Клушиной и др. СПб.: Изд-во Международного некоммерческого партнерства преподавателей русского языка и литературы «МАПРЯЛ», 2019. С. 89.

<sup>6</sup> Млечко Т. П. Русская языковая личность в поликультурном пространстве ближнего зарубежья: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2014. 38 с.

<sup>7</sup> Абрамов В. П. Современный русский литературный язык в концептуальном и ценностном аспектах // Абрамов В. П. Русский язык: «горячие точки» и «зоны безопасности» / под ред. М. В. Горбаневского и В. М. Шаклеина. М.: Флинта, 2021. С. 41.

**Abramov, V. P.**

*Kuban State University*

## ABOUT THE MODERN RUSSIAN LITERARY LANGUAGE, LEXICAL REGIONALISMS AND LINGUISTIC POLITTECHNOLOGIES

The article deals with the problem of using the presence of regionalisms in linguistic political technologies in order to separate Russian regions from the Russian nation and state. The author concludes that the unity of the Russian literary language depends on the spiritual unity of its native speakers.

*Keywords:* regionalisms, Russian literary language, linguistic political technologies.

**Аминова Венера Рудалевна**

*Казанский федеральный университет;  
Институт мировой литературы имени А. М. Горького РАН*

amineva1000@list.ru

**Фахрутдинова Лилия Ильдаровна**

*Казанский федеральный университет*

lilyaphahrutdinova@ya.ru

## **ПЕРЕВОД КАК ФОРМА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ДИАЛОГА: КРИТЕРИИ РАЗГРАНИЧЕНИЯ**

На материале переводов произведений татарского писателя А. Еники на русский язык выделяются критерии разграничения двух видов перевода. В переводе-коммуникации оригинальное произведение воспринимается как закрытый, завершённый текст, в переводе-диалоге — как потенциальная структура, на основе которой в процессе ее конкретизации выстраивается связный, целостный объект. В первом случае переводчик стремится сохранить как смысловую структуру произведения в целом, так и наиболее значимые его элементы, во втором — первичный текст становится темой, которая находит вариативное воплощение во вторичном тексте, приобретающем черты стилизации.

*Ключевые слова:* национальная литература, открытый и закрытый текст, воссоздание, пересоздание, двуголосое слово, стилизация.

Формы межлитературного процесса могут быть охарактеризованы с точки зрения соотношения в них коммуникативного и диалогического начал. Эти категории получили широкое распространение в гуманитарных науках и осмысливаются как противоположные друг другу понятия<sup>1</sup>. Коммуникативное начало предполагает приобщение участников межлитературного процесса к интересующим реальностям — общечеловеческим ценностям, универсалиям словесно-художественного искусства, константам бытия. Диалогические отношения, как свидетельствуют работы М. М. Бахтина, возникают из глубокого онтологического интереса к проблеме другого<sup>2</sup>. Их источником являются различия, обусловленные национальной идентичностью литературы. Я. Г. Сафиуллин выделяет коммуникативы, связывающие разные национальные литературы, и объясняет причины их возникновения, подчеркивая, что «литература только на одном из уровней своего существования выполняет коммуникативные функции», поэтому нецелесообразно сводить ее к коммуникации, а «последнюю оценивать как генеративную категорию в теории литературы»<sup>3</sup>.

На русский язык произведения классика татарской литературы А. Еники (1909–2000) переводили А. Бадюгина, Р. Кутуй, Х. Хусаинова, М. Рафиков,

С. Хозина, М. Зарецкий, Б. Рунин и др. В качестве транскультурного текста, в котором совмещаются две ценностно-смысловые позиции, принадлежащие двум разным личностям, литературам и культурам, перевод тяготеет либо к диалогу, либо к межкультурной коммуникации. В переводе как форме межкультурной коммуникации доминирует воссоздающее начало: переводчик стремится сохранить смысловые особенности оригинала, максимально точно воспроизводя его содержание и форму. Оригинальное произведение воспринимается в данном случае как закрытый, завершённый текст, требующий перекодировки средствами другого языка.

В переводческих интерпретациях А. Бадюгиной, в которых преобладает коммуникативная стратегия, лакуны, создаваемые косвенной формой психологизма, остаются незаполненными. Существующие в оригинале взаимнооднозначные соответствия и взаимопереходы «явного» и «скрытого», формы и смысла, внешнего и внутреннего сохраняются в переводе на русский язык. Например, героиня хикая<sup>4</sup> «Шаяру» («Шутка», 1959) страдает от одиночества и тоски: «Нэрсэ телэгэнен ул үзе дэ белми, бөтен нэрсэсе бар да кебек, э шулай да жаны тыныч түгел, жаны һаман нидер тели, нидер көтә»<sup>5</sup>. В переводе воспроизводится антитеза «пустоты — заполненности», выражающая в произведении А. Еники напряжённое ожидание чего-то неизвестного, что наполнило бы душу светлыми и радостными чувствами: «Томило ощущение пустоты, чего-то не хватало. Она и сама не могла бы объяснить, что с ней: сердце тосковало и чего-то ждало»<sup>6</sup>. Как и в оригинале, в переводе психологическое описание дополняется несобственно-прямой речью с максимально проявленной линией персонажа: «Да, она молода, красива! Но... почему ей так грустно, так плохо? Чего же ей не хватает?»<sup>7</sup> Передается повышенная эмоциональность, экспрессивность речи, проявляющиеся в вопросах и сообщающие нарративному дискурсу субъективный характер. Лирическая стихия в оригинале и переводе остается в пределах кругозора персонажа, объективируется и не приводит к разрыву эпической ткани повествования.

Большинство переводов произведений А. Еники на русский язык являются формой межлитературного диалога. Этот вид перевода предполагает взгляд на текст оригинала как на потенциальную структуру, на основе которой в процессе ее конкретизации — восполнения «мест неполной определенности»<sup>8</sup> — выстраивается связный, целостный объект. В произведениях А. Еники «точки неопределенности» связаны прежде всего с синтетическими методами и приемами психологического изображения. Обобщенно-символические способы репрезентации переживаемых героями душевных состояний в переводах Р. Кутуя и С. Хозиной заменяются аналитическим подходом к человеческой личности. Психологический подтекст жестов, телодвижений, недоговоренных слов, срывающихся в молчание, раскрывается с помощью внутренних монологов, несобственно-прямой речи, психологического описания и повествования. Так, в повести «Эйтелмэгэн васыять» («Невысказанное завещание», 1965) центральное сюжетное событие — болезнь и смерть

Акэби — выявляет мучительный разрыв естественной связи поколений. Напряженно-драматические переживания матери, утратившей душевный контакт с детьми, в переводе определяются, описываются, анализируются. Если у А. Еники Акэби смотрит на повзрослевших внушек с удивлением, о чем-то задумавшись («уйга калып, исе китеп, селкенмичэ карап ята»<sup>9</sup>), то С. Хозина объясняет, чем вызвано «грустное удивление», родившееся в душе героини: «как выросли, какими странными, незнакомыми они кажутся»<sup>10</sup>.

В переводе, преследующем коммуникативные целеустановки, воспроизведение художественного текста заключается в реконструкции его актуального содержания в новой языковой форме. А. Бадюгину заботит сохранение как смысловой структуры произведения в целом, так и наиболее значимых в идейно-концептуальном и функционально-стилистическом отношении его элементов. А. Еники создал оригинальный метод символической типизации, значительно обогативший возможности реалистического искусства. В переводах А. Бадюгиной реализуется символический потенциал образов скрипки («Красота», 1964), медного колокольчика («Медный колокольчик», 1966), платка (Шутка), так же, как и в первичном тексте, углубляющих авторскую концепцию характеров и сюжета. Так, в переводе хикая «Шутка» очень точно раскрывается семантика образа платка, становящегося в финале средством обнаружения экзистенциального смысла переживаний героини, их универсализации. Платок, символизирующий разбитые надежды, безвозвратно ушедшую молодость, одиночество и тоску, образует единый комплекс с жестом Диляры, выражающим отчаяние и боль, и с мерцающими огоньками, которые, «словно угли, тлеющие в сердце <...>, дразнили и мучили ее»<sup>11</sup>. Пустота ночи («төнге бушлык») и черная вода («карангы су»), в которую Диляра бросает платок, вырастают в образ своеобразных жизненных стихий, с их таинственной и непостижимой для героини игрой.

Однако при осуществлении межязыковой эстетической коммуникации путем воспроизведения исходного текста на другом языке неизбежны потери. Изложение содержания оригинального произведения сопровождается его смысловым сужением, смещением акцентов. Например, в переводе А. Бадюгиной хикая «Красота» пропущен ряд предложений, раскрывающих важнейший аспект философско-эстетического замысла писателя, сопоставляющего контрастные модусы бытия (счастье и трагедия) с категорией «тайны». Высота и обаяние духовности Бадретдина и его матери неотделимы от их уникального жизненного опыта. Однако в нем складывается система общезначимых ценностей и, несмотря на социальные мотивы, обнаруживается выход к универсальным коллизиям бытия. Писатель обращается к обобщенно-символическим формам изображения эстетических переживаний героев, находит пластические эквиваленты словесно непередаваемых потоков внутренней жизни, порожденных звуками музыки. Смутные намеки на какую-то невыразимую в обычных категориях тайну вплетаются в описание того, какое воздействие оказывает печальная мелодия скрипки на деда, отца и мать Ба-

дретдина: «Нинди язмышлар бэйлэгэн бу кешелэрне, нинди серлэр саклана алар арасында?»<sup>12</sup> «Какие судьбы связали этих людей, какие тайны они хранят?»<sup>13</sup> Рассуждения об огромной, нежной, трепетной любви матери и сына завершаются вопросом: «Эллэ бу шулай бик ямьсез ана белэн бик матур бала яки, киресенчэ, бик матур ана белэн бик ямьсез бала арасында гына буламы икэн?»<sup>14</sup> «Так бывает между очень некрасивой матерью и очень красивым ребенком или, напротив, между очень красивой матерью и очень некрасивым ребенком?» Далее следует признание: «Сонгысы, ихтимал, еш очрый торгандыр, эмма беренчесен ишеткэн дэ, күргэн дэ юк иде»<sup>15</sup>. «Последнее, возможно, часто встречается, а о первом — никогда не слышал и не видел». Смысл всего прожитого и пережитого Бадретдином и его семьей в оригинальном произведении остается не проясненным для рассказчика и читателя. В переводе отсутствует одна из категорий единого ценностно-смыслового ряда, формирующего универсально-философский смысл произведения, не актуализирована и мотивировка итогового прозрения героя-рассказчика: осознание им того, что Бадретдин — личность исключительная, способная воплотить в своей жизненной позиции неведомые большинству требования нравственного чувства.

В переводе-диалоге осуществляется «сотворчество понимающих» (М. М. Бахгин) — происходит развитие тем, образов и мотивов оригинала, выявляются новые смыслы, потенциально заложенные в исходном тексте. Целеустановки и позиции автора оригинала и перевода, оставаясь различными, начинают сближаться. Текст оригинала по-прежнему первичен и самодостаточен и является необходимым фоном для адекватного восприятия «вторичного текста». В то же время первичный текст становится темой, которая находит вариативное воплощение через интерпретацию переводчика, выступающего в роли творца.

Переводы Р. Кугуя и С. Хозиной приобретают жанровые черты стилизации. «Стилизация стилизует чужой стиль в направлении его собственных заданий. <...> Авторская мысль, проникнув в чужое слово и поселившись в нем, не приходит в столкновение с чужой интенцией, она следует за ней в ее же направлении, делая лишь это направление условным»<sup>16</sup>. Между цитируемым и цитирующим текстами устанавливаются диалогические отношения: «чужое» слово становится «своим» — через него переводчик выражает свое понимание изображаемых событий, характеров персонажей, свое отношение к происходящему. В переводе-стилизации преобладает «свое-чужое» слово (по М. М. Бахтину), окончательная авторская позиция рождается в диалогическом взаимодействии «своего» и «чужого».

С. Хозина не только переводит, но и прибегает к стилизации в тех фрагментах текста, в которых повествование приближается к сфере действия лирических законов. Повесть «Невысказанное завещание» начинается описанием широкой башкирской степи, светлой и печальной, с волнами колышущегося на ветру ковыля. В лирико-философском вступлении создается

динамический образ пространства, с которым связано стремительное и безостановочное движение жизни, земли, времени. Безграничность степного простора рождает особое переживание, которое состоит из нюансов противоположной эмоциональной тональности и заключает в себе единство радости и печали. В переводе-стилизации суммарно-обобщающее определение эмоционально-психологического состояния лирического героя получает образно-конкретное наполнение и мотивировку. Чувство печали объясняется ограниченностью возможностей человека и недостижимостью идеала, соотносится с категорией невыразимого, которая отсылает к романтической концепции личности в творчестве русских писателей XIX в. (В. А. Жуковского, И. С. Тургенева): «...Не потому ли тихой печалью отзывается сердце, что нет у человека ни легких крыл, ни быстрых, неутомимых ног, чтобы унесли его вслед за мятущейся, неукротимой душой, подобной ветру. Как говорят поэты, хорошо в безбрежной башкирской степи, светлой и печальной, всласть порезвиться, ликуя от восторга, а потом упасть на шелковые ковыли и, обнимая теплую, родную землю, разрыдаться, задыхаясь от безмерности и невыразимости чувств, переполнявших сердце»<sup>17</sup>. Установка переводчика на воссоздание полноты и целостности переживания предполагает образование лирического потока, в котором доминируют два варианта «своего» слова — «чужое» как «свое» и «свое», принципиально подчиненное «чужому».

Таким образом, существующие классификации переводов могут быть дополнены их дифференциацией на две основные формы: перевода как формы межкультурной коммуникации и перевода как формы межлитературного диалога. Критериями разграничения этих двух видов перевода являются преобладание воссоздающего или пересоздающего начала в творческой деятельности переводчика, а также доминирование в переводе-диалоге двуголового слова и актуализация во «вторичном тексте» разных типов диалогических отношений между «своим» и «чужим».

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См.: *Адорно Т. В.* Эстетическая теория. М.: Изд-во «Республика», 2001. 527 с.; *Хабермас Ю.* Философский дискурс о модерне. М.: Изд-во «Весь мир», 2003. 415 с.; *Ясперс К.* Смысл и назначение истории. М.: Изд-во полит. лит-ры, 1991. 527 с.

<sup>2</sup> *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. 2-е изд. М.: Искусство, 1986. 445 с.

<sup>3</sup> *Сафиуллин Я. Г.* Коммуникация и литература // Межкультурная коммуникация: филологический аспект. Казань: Изд-во «Отечество», 2012. С. 28.

<sup>4</sup> Хикая — оригинальный жанр татарской литературы, специфику которого определяет соотношение эпического и лирического, повествовательного и описательного начал в структуре произведения.

<sup>5</sup> *Еники А.* Сочинения: в 5 т. Т. 1. Казань: Татар. кн. изд-во, 2002. С. 168. На татар. яз.

<sup>6</sup> *Еникеев А. Н.* Повести и рассказы / пер с татар. А. Бадюгиной. Казань: Татар. кн. изд-во, 1982. С. 212.

<sup>7</sup> Там же. С. 215.

<sup>8</sup> *Ингарден Р.* Исследования по эстетике. М.: Изд-во иностранной литературы, 1961. С. 46.

<sup>9</sup> *Еники А.* Произведения: в 3 т. Т. 2. Казань: Татар. кн. изд-во, 1991. С. 23. На татар. яз.

<sup>10</sup> *Еникеев А.* Невысказанное завещание. Повести и рассказы / перевод Р. Кутуя, С. Хозиной. Казань: Татарское кн. изд-во, 1990. С. 449.

<sup>11</sup> Там же. С. 228.

<sup>12</sup> *Еники А.* Сочинения: в 5 т. Т. 1. С. 224.

<sup>13</sup> Подстрочный перевод оригинала здесь и далее (без иных указаний) выполнен авторами статьи.

<sup>14</sup> *Еники А.* Сочинения: в 5 т. Т. 1. С. 224.

<sup>15</sup> Там же.

<sup>16</sup> *Бахтин М. М.* Проблемы поэтики Достоевского. М.: Сов. писатель, 1963. С. 258.

<sup>17</sup> *Еникеев А.* Невысказанное завещание. Повести и рассказы / перевод Р. Кутуя, С. Хозиной. С. 426.

**Amineva, V. R.**

*Kazan (Volga region) Federal University*

*A. M. Gorky Institute of World Literature of the Russian Academy of Sciences*

**Fakhrutdinova, L. I.**

*Kazan (Volga region) Federal University*

## **TRANSLATION AS A FORM OF INTERCULTURAL COMMUNICATION AND DIALOGUE: CRITERIA FOR DIFFERENTIATION**

The criteria for distinguishing two types of translation are highlighted on the base of the material of translations of the works of the Tatar writer A. Eniki into Russian. The original work is perceived as a closed, complete text in translation-communication, in translation-dialogue — as a potential structure, on the basis of which a coherent, integral object is built in the process of its concretization. The translator tries to preserve both the semantic structure of the work as a whole and its most significant elements in the first case and in the second case, the primary text becomes a theme that finds a variable embodiment in the secondary text, which acquires the features of pastiche.

*Keywords:* national literature, open and closed text, simulation, recreation, “points of vagueness”, two-voiced word, pastiche.

**Бахтикиреева Улданай Максutowна**

*Российский университет дружбы народов*

uldanai@mail.ru

**Валикова Ольга Александровна**

*Российский университет дружбы народов*

leka.valikova@mail.ru

## **ПРОЕКТ «БИ-, ПОЛИ-, ТРАНСЛИНГВАЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ В ЛИТЕРАТУРЕ ПОСТСОВЕТСКОГО ПРОСТРАНСТВА»**

Заявленная проблематика (изучение би-, поли-, транслингвальных процессов в российском социуме) актуальна как с точки зрения поиска надежных принципов межкультурной кооперации внутри государства и всего постсоветского пространства, так и с позиции формирования концептуального поля «национального воображаемого», внутри которого могла бы укрепляться общекультурная (в частности, языковая) толерантность. В рамках теории транскulturации, как показывает анализ корпуса художественных произведений, текст перестает быть только продуктом речевой деятельности, подвергаемым структурной препарации. Он превращается в зону «перекрестного опыления» множественными смыслами, становится репрезентантом культур — их взаимоналожения, взаимоотталкивания, симбиоза, подчинения, адаптации.

*Ключевые слова:* транслингвизм, русскоязычная литература, русский язык.

Цель настоящего проекта — изучение транслингвальных процессов в пределах художественного текста. Как русский язык воспринимается этнически нерусскими авторами? Способен ли он адекватно транслировать образы иных культур, становясь своего рода коммуникативным мостом к более широкому рецептивному полю? Важным этапом работы стало интервьюирование транслингвальных авторов, среди которых казахи О. Сулейменов, Б. Каирбеков, А. Жаксылыков, Д. Гирей, кабардинка М. Хакуашева, тувинец Э. Мижит, осетин И. Хугаев, кореец А. Ким, российская немка Е. Зейферт и мн. др. (в рамках данной статьи мы приведем ответы одного из респондентов).

Мы живем в эпоху перемен. Приметы нашего времени противоречивы: формирование виртуального социума, «клиповое» сознание, глокализация как процессы унификации и интеграции происходят одновременно с процессами этнокультурной, политической, языковой дифференциации. Антиномическое действие этих тенденций сигнализирует об усложнении всего глобального сообщества: дифференциация есть движение от других в сторону собственной уникальности, интеграция — надличностное единство людей и концепций, а их взаимодействие порождает сложность, свидетельствующую о качественном росте индивида/коллектива (М. Чиксентмихайи). Такое



общество зачастую стремится преодолеть замкнутость языков, культур и ценностных установок; его можно определить как транскультурное. В его контексте возникают условия для развития транслингвизма — «пограничного» языкового статуса би- или полилингвальной личности в смешанном дискурсе. Для писателей, использующих в своем творчестве поликультурные коды, характерна определенная транспозиционность — т. е. нахождение как внутри собственной культуры, так и за ее пределами. Используя идейно-образную и эстетико-инструментальную базу русского языка для создания текста высокой стилистической сложности, автор сохраняет «генетическое ядро» родной культуры, аккумулирующее архетипику, аксиологию, ментальность своего этноса. Иными словами, «писатель мыслит в координатах одной национальной культуры, но на языке, в речевых формах другой национальной культуры»<sup>1</sup>. Как результат, создаваемый текст относится к поликультурным феноменам, апеллирующим и к мировой, и к частной этнической литературной традициям. В 2002 г. Н. Л. Лейдерман с горечью пишет: «...мы даже не умеем ценить то великолепное культурное явление, которое родилось на почве духовного сообщения разных народов, что волею судьбы были собраны в российском государстве. Я имею в виду так называемую “русскоязычную литературу”; поразительный феномен, подобного которому нет, кажется, в мире — ранний Гоголь, Исаак Бабель, Чингиз Айтматов, Рустам и Максуд Ибрагимбековы, Тимур Пулатов, Олжас Сулейменов, Анна Неркаги, Владимир Санги, Юрий Рытхэу Они создали уникальные сплавы национальных менталитетов и национальных культур украинцев, евреев, киргизов, азербайджанцев, узбеков, казахов, ненцев, нивхов, чукчей — с русским языком и стоящей за ним русской национальной культурой»<sup>2</sup>.

Литературу, сформировавшуюся в условиях этнической мозаики бывшего СССР, можно назвать транслингвальной (шире — транскультурной), но нельзя — постколониальной или (в строгом смысле) контактной; писатели постсоветского пространства, в свою очередь, не попадают под определение «культурно мобильных»<sup>3</sup>. Историческая «специфичность» постсоветской транслингвальной литературы побудила нас задаться вопросом: как воспринимают русский язык этнически нерусские писатели? Является ли он «культурной бомбой» — или же выступает «коммуникативным мостом» между людьми и культурами?..

Постсоветский транслингвизм произрастает из иной, чем постколониальность, почвы. Российская империя никогда не относилась к империям классического типа. Место заокеанских колоний с их ущемленными в правах «иноземцами» здесь занимали собственные крепостничества с «рабами» той же этнической принадлежности, что и сами «господа» (т. е. отсутствовал расовый стратификатор, занимающий важное место в модели западной колониальности). Для Европы «империализм» России был вторичным и во многом подражательным. Русский язык достаточно поздно — по историческим меркам — был превращен в средство целенаправленного социального

конструирования. Осознавая диффузность каких бы то ни было политических мер в полиэтническом и многоязычном обществе, имперский «центр» был вынужден прибегнуть к усиленной русификации населения, но комплексно это произошло лишь во время правления Александра III с последующей интенсификацией в СССР. М. Тлостанова предлагает рассматривать постсоветский «случай» как транскультурный, но не постколониальный, в силу того, что ему свойственна большая этноязыковая хаотичность при меньшей фиксированности центра и периферии и меньшей же расовой стратификации внутри империи. Несмотря на то, что феномен русскоязычия зародился как политическая мера в формировании этнического воображаемого (и Российской империи, и СССР), русский язык практически не оценивается писателями через политическую «модусную рамку». Чаще русскоязычие воспринимается как историческая данность, природно-климатическая зона существования или даже «фатальность», если прибегнуть к определению Б. Андерсона<sup>4</sup>. Следуя логике «Воображаемых сообществ» Андерсона, можно прийти к выводу, что в некоторых случаях язык, как и национальность или этническая принадлежность, — это «историческая фатальность» в жизни коллектива, «узы природы», которые сложно или невозможно преодолеть, а потому оценивать эту данность как позитивную или негативную — бессмысленно. Как отметил один из наших респондентов А. Ким: «Родиться в языке — как родиться в определенном географическом ареале с его уникальным природным ландшафтом. Ты не должен ругать того, что создано Природой, но ты можешь покинуть этот край, если жизнь в нем тяготит тебя».

На вопрос о том, почему писатели избрали русский языком своего творчества, мы получили разные, хотя и ожидаемые ответы. Изначально мы «испытывали на прочность» гипотезу, что у би(поли)лингва (а таковыми являются большинство постсоветских авторов) априори есть выбор из двух (или более) языков в процессе художественного текстопорождения. Более того, некоторые авторы намеренно выбирают языком творчества родной язык, несмотря на его меньшую «престижность», относительно ограниченный функциональный диапазон или «сниженный» прагматический потенциал. (Пример тому — творчество казахстанских прозаиков Абиша Какильбаева или Абдижамиля Нурпеисова; оба прекрасно знают русский язык, но пишут исключительно на казахском. Это характерный пример не только языковой, но и общекультурной вернакулизации, по пути которой пошли некоторые постсоветские республики). Однако билингвизм, как показали ответы наших респондентов, не всегда подразумевает свободу выбора — или не всегда оценивается ими как возможность выбирать. Знаменитый русскоязычный писатель корейского происхождения Анатолий Ким сформулировал свой ответ так:

«Я не считаю, что выход на “большой язык” стирает генетическую память этноса. Жизнь в “ином языке” — не трагедия и не потеря; это не хо-

рошо и не плохо. Это — данность. Язык любого народа, происходящий из любой генетической основы, вторичен. Первичен до-звучающий понятийный язык, язык вне лингвистической формы. Овеществление его в какой бы то ни было форме — лишь историческая данность. Я кореец, оказавшийся через несколько поколений в Казахстане, в селении Сергиевка, где жили русские старoverы. Моими первыми словами стали слова русского языка. Я ходил в русскую школу, жил в окружении русского населения и однажды захотел писать слова — на русском. В моей судьбе проросло очень мало корейских “языковых зерен”. В Корею я попал после пятидесяти лет и испытал на своей исторической родине ностальгию по русскому языку. Потоки корейской речи не входили в меня; я оказался в состоянии языкового удушья».

Вместе с тем выбор языка не равен выбору этнической идентичности. В процессе интервью А. Ким сказал:

«Я всегда чувствовал в себе “восточное начало”; ощущал внутри себя человека, не похожего на тех, кто меня окружал. В восемь лет меня увезли в Россию. До того в нашем корейском обществе почти не было европейцев; я жил в обособленном корейском мире, а потом вдруг оказался в мире русском, где постоянно чувствовал свою “инаковость”. Я осознал, что у меня — корейские глаза, которые видят этот мир по-корейски, сквозь эстетическую призму многих поколений. Я вслушивался в интонационные рисунки речи... Как, в каком преломлении это восточное начало выражается в русском языке?.. Мои первые стихи были написаны в размерах корейской поэзии, которой я даже не знал».

На второй вопрос блиц-анкеты — «Может ли “первичная” культура быть выражена средствами другого языка?» — А. Ким ответил следующее: «Сложность восточной души, ее полифоничность, ее многослойность “просвечивает” сквозь материю русского текста. Русская классическая литература — это Волга, мощный поток. Восток “клубится”, в нем много затаенного, интуитивного. Славянскому миру свойственно прямое выражение духовной экзистенции. Восточный мир, при внешней сдержанности, полон полифонических потоков внутри одной души. Это ментальное начало, положенное на русскоязычие, дало самые неожиданные результаты. Моя русскоязычная проза насквозь полифонична<sup>5</sup>. Какой бы язык ни выбрали в этом случае писатели — русский или «материнский», — в результате возникает зона «перекрестного опыления», обогащенное семиотическое пространство. Влияние языков и культур в этом случае взаимно.

Так, совершенно особый образ мира предстает перед читателем в произведениях А. Кима. В универсуме автора господствует идея о взаимосвязанности всего сущего, о множественных потоках человеческой экзистенции, которые перетекают один в другой с помощью различных языковых элементов. Моментальная смена ракурсов повествования, переход от одного героя к другому достигается не только через прием «местоименного вертиго», но и с помощью такого семантически «неполного» элемента русского

языка, как флексия. Русский язык, фузионный по системному типу, прибегает к окончаниям как к элементам словоизменения, но не как к блокам словообразования. Окончание способно указать на род [существительного], его число и логику его связей с другими семантически однозначными единицами контекста, но оно не дает нам никаких прочих эссенциальных сведений, оставаясь в некотором смысле «пустым», асемантическим. Именно этот элемент — флексию -ий — А. Ким использует для того, чтобы создать парадигму героев, каждого из которых так и зовут: «-ий». Мы понимаем, что перед нами существо мужского пола (более того, что таких героев — несколько, и все они объединены общностью творческой судьбы, все они художники). Из обширного сюжетного контекста мы каждый раз заново наполняем эту пустую форму данными о герое, раз за разом сталкиваясь все с новым персонажем. Включение нового сюжетного отрезка внутри повествования «о флексии» происходит каждый раз неожиданно, и в этом не только принцип подчинения языка нетипичной для него логике (асемантическое превратить в полисемантическое), но и стремление автора к созданию разветвленного полифонического мира Духа, который невозможно постичь линейно или последовательно.

Мы склонны думать, что в условиях постсоветской этноязыковой ситуации не приходится говорить о «ненависти к языку», о его упразднении или о его политической оценочности<sup>6</sup>. На сегодняшний день русский язык по-прежнему остается коммуникативным мостом писателя к читателю. Как поясняет А. Ким: «Чтобы книга жила, читатель должен ее воспринять. Читательское восприятие — это и есть продолжение творчества. Ответная реакция читателей, их со-творчество замыкает “творческий круг”, запущенный автором. А наш читатель обитает в стихии русского языка».

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Лейдерман Н. Л.* Русскоязычная литература — перекресток культур // Русская литература XX—XXI веков: направления и течения. Екатеринбург, 2005. Вып. 8. С. 48–59.

<sup>2</sup> *Лейдерман Н. Л.* Спасать литературу — спасаться литературой (о статусе предмета «Литература» в российской школе) // Мир русского слова. 2002. № 3 (11). С. 58–66.

<sup>3</sup> *Dagnino A.* Transcultural Writers and Transcultural Literature in the Age of Global Modernity // *Transnational Literature*. 2012. Vol. 4. № 2. P. 1–14.

<sup>4</sup> *Андерсон Б.* Воображаемые сообщества. Размышления об истоках и распространении национализма / пер. с англ. В. Николаева; вступ. ст. С. Баньковской. М.: КАНОН-пресс-Ц, Кучково поле, 2001.

<sup>5</sup> *Бахтикиреева У. М., Валикова О. А.* «Собиратель слов»: интервью с Анатолием Кимом // Полилингвильность и транскультурные практики. 2020. Т. 17. № 2. С. 271–278. doi: 10.22363/2618-897X-2020-17-2-271-278.

<sup>6</sup> *Bakhtikireeva U. M., Valikova O. A., King J.* Translingualism: communicative bridge or “cultural bomb”? // *Polylinguality and Transcultural Practices*. 2017. Т. 14. № 1. С. 116–121. doi: 10.22363/2312-8011-2017-14-1-116-121.

**Bakhtikireeva, U. M.**

*Peoples' Friendship University of Russia*

**Valikova, O. A.**

*Peoples' Friendship University of Russia*

**THE PROJECT “BI-, POLY-, TRANSLINGUAL PROCESSES IN THE LITERATURE OF THE POST-SOVIET SPACE”**

The stated problems (the study of bi-, poly-, translingual processes in Russian society) are relevant both from the point of view of the search for reliable principles of intercultural cooperation within the state and the entire post-Soviet space, and from the point of view of the formation of a conceptual field of “national imaginary”, within which the general cultural (in particular, linguistic) tolerance. Within the framework of the theory of transculturation, as the analysis of the corpus of works of art shows, the text ceases to be only a product of speech activity, subjected to structural preparation. It turns into a zone of “cross-pollination” with multiple meanings, becomes a representative of cultures - their mutual overlap, mutual repulsion, symbiosis, submission, adaptation.

*Keywords:* translinguism, Russian-language literature, Russian language.

**РЕАЛИЗАЦИЯ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА ЛИРИЧЕСКИХ  
ПРОИЗВЕДЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПОЭЗИИ  
НАРОДОВ РОССИИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В ОСНОВНОЙ  
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ (НА ПРИМЕРЕ  
СТИХОТВОРЕНИЙ М. Ю. ЛЕРМОНТОВА И К. Л. ХЕТАГУРОВА)**

В статье рассмотрены возможности и потенциал сопоставительного анализа на уроках литературы для реализации принципа диалога культур в основной общеобразовательной школе. Дано обоснование выбора лирики в качестве материала для сопоставления. Представлен план работы с литературным материалом (произведениями М. Ю. Лермонтова и К. Л. Хетагурова), а также перечень возможных вопросов и творческих заданий для осуществления урочной и самостоятельной деятельности школьников (обучающихся 6-го класса).

*Ключевые слова:* сопоставительный анализ, поликультурное образование, диалог культур, литература народов России.

Современные условия, в которых осуществляется образовательный процесс, диктуют педагогу-словеснику необходимость обязательного учета в его преподавательской деятельности этнокультурного фактора. С этой целью им создаются условия для познания обучающимися культуры других народов и, как следствие, воспитания толерантных отношений между людьми, принадлежащими к различным этносам. Содействие в становлении национального самосознания как важнейшего фактора воспитания духовных и нравственных основ личности, формирование гражданственности и патриотизма, а также способствование расширению познавательных интересов школьников, развитию образного мышления, читательской культуры обучающихся входят в перечень ключевых целей и задач, реализуемых на уроках литературы.

Поскольку контингент обучающихся в российских школах является в большинстве своем полиэтническим, учителю литературы необходимо наладить эффективное взаимодействие с каждым обучающимся. Для помощи нерусскому школьнику в преодолении затруднений, возможных в процессе изучения произведений русской литературы, и наоборот — для помощи русскому школьнику в осмыслении этнокультурных реалий народов России сквозь призму той или иной национальной литературы, педагогу-словеснику важно акцентировать внимание на взаимосвязи между русской и родной литературой на основе сравнения бытовых и культурных аспектов жизни людей разных этносов и выявления сходного и различного в произведениях русских авторов и авторов — представителей населяющих Россию народов.

В основе приобщения обучающихся к национально-культурным ценностям лежит идея диалога. Изучение литературы на его основе приобретает особенно важное значение в качестве эффективного методического подхода в обучении. Появляется возможность наглядно продемонстрировать обучающимся русскую литературу в окружении других литератур, прошедшими те же этапы в своем становлении, показать национальную специфику, пробудить у них гуманистические идеи и чувства, упрочить знания по предмету, способствовать формированию правильного восприятия и понимания произведений как русской, так и иной литературы.

Теоретической основой поликультурного образования является коммуникативная концепция культуры М. М. Бахтина, в которой раскрывается основополагающее значение межличностного диалога личностей — культур в развитии общественного сознания, духовного мира. Многообразие смыслов, порождающихся при взаимодействии культур, становится основой их диалога и взаимообогащения посредством преодоления замкнутости этих культур. Как отмечает М. М. Бахтин, будучи носителями своей культуры, мы ставим чужой культуре новые для нее вопросы, «каких она сама себе не ставила, мы ищем в ней ответ на наши вопросы, новые смысловые глубины»<sup>1</sup>. Исследователь подчеркивает, что при этом не происходит смешения культур, каждая из них сохраняет свою целостность. Данный принцип «диалога культур», столь популярный в литературоведении, находит отражение в трудах В. С. Библера, который отмечает, что «погружение в диалог культур и в диалог сознаний начинается с текста», называя его вслед за М. М. Бахтиным «плотью общения»<sup>2</sup>.

Текст художественного произведения обрастает иными смыслами, объясняет позицию и мировоззренческие установки автора в зависимости от вопросов, которые перед собой ставит читатель-исследователь (а в случае со школьником — вопросы, обозначенные педагогом) при ознакомлении с ним. «Взаимопонимание», по Бахтину, подразумевается под вопрошающим смыслом художественного текста, а сам текст живет стремлением читателя, к которому автор обращается (непосредственно или через века) — понять. «Отвечая на вопросы читателя и ставя перед ним собственные вопросы, создатель текста постоянно изменяется, совершенствуется в неразрывной связи с развитием его текста. И это есть непреходящий феномен понимания как взаимопонимания»<sup>3</sup>, — отмечает автор.

Задача учителя литературы, реализующего диалогическую модель обучения, состоит в том, чтобы помочь школьникам прояснить их собственное восприятие произведения, не навязывая при этом своего художественного опыта и трактовок, представленных в литературоведческих и методических исследованиях.

В качестве главного предмета изучения в курсе литературы основной общеобразовательной школы, согласно идее В. Г. Маранцмана, выступает «художественное произведение во взаимосвязи с теми явлениями жизни,

которые в нем отражены. Этот реальный фон искусства играет роль установки на чтение и анализ художественных текстов»<sup>4</sup>.

В отличие от таких родов литературы, как эпос и драма, лирика имеет особенный характер эмоционального воздействия на читателя. В. В. Кожин отмечает, что, несмотря на отсутствие повествовательной широты, лирика наиболее глубоко проникает в духовную жизнь народа, которому она принадлежит. Являясь уникальным видом искусства, она может целиком и полностью быть «вобрана» человеком, трансформируясь в «неотъемлемую частицу сознания» читателя<sup>5</sup>.

Ритмичность, выразительность и многозначность слова в лирическом произведении, особая поэтическая интонация составляют единство его формы и содержания. Поэтому она способна активно влиять на формирование личности читателя посредством ярко выраженных в художественном тексте эмоциональных состояний и авторского отношения.

Восприятие школьниками содержания художественного произведения происходит путем его осмысления, и главным условием возникновения эмоционального отклика при знакомстве с поэзией того или иного народа является глубокое понимание конкретно-исторического содержания, выраженного в художественной форме.

В качестве примера, раскрывающего возможности реализации сопоставительного анализа на уроке литературы в основной школе, приведем два произведения по теме «Одиночество»: стихотворение М. Ю. Лермонтова «Утес» и стихотворение К. Л. Хетагурова «Утес», написанное осетинским автором на русском языке.

Согласно примерному тематическому планированию, отображенному в рабочей программе по литературе УМК под ред. В. Я. Коровиной, в 6-м классе на изучение в рамках системы уроков по творчеству М. Ю. Лермонтова, на чтение и анализ его произведений, объединенных мотивом одиночества («Утес» и «На севере диком стоит одиноко...»), отводится 1 час<sup>6</sup>. Предваряя чтение лирических произведений, учителю необходимо дать краткую историко-биографическую справку (в случае с К. Л. Хетагуровым, т. к. он не является программным автором) и актуализировать знания школьников о жизни и творчестве М. Ю. Лермонтова, полученные в ходе предыдущих уроков, посвященных изучению его литературного наследия.

Опираясь на методические рекомендации В. Г. Маранцмана к анализу лирического произведения на уроке литературы, знакомство с произведениями необходимо начать с выразительного чтения, поскольку дальнейший анализ невозможен без создания эмоционального фона<sup>7</sup>. Только после этого можно переходить к формированию более глубокого понимания стихотворений посредством анализа.

Для осуществления сопоставительного анализа лирических произведений в ходе урока необходимо строить работу, опираясь на следующие пункты плана:



1. Время написания и история создания сопоставляемых лирических произведений.
2. Жанровое своеобразие произведений.
3. Идейное содержание произведений: выявление сходных мотивов, семантика заглавия, образы, символы и пр.
4. Композиционные особенности произведений.
5. Художественно значимые изобразительно-выразительные средства языка авторов (тропы, синтаксис, фоника и пр.) и определение их функции в текстах произведений.
6. Ритмика и строфика произведений.

Вопросы для сопоставительного анализа:

1. Прочитайте стихотворения М. Ю. Лермонтова и К. Л. Хетагурова. Каким настроением проникнуты строки стихотворения М. Ю. Лермонтова? Отличается ли оно в стихотворении К. Л. Хетагурова? В чем различие?
2. При помощи толкового словаря объясните значение следующих слов в стихотворении «Утес» К. Л. Хетагурова: чело, порфира, азалья, фельзит.
3. Какие образы являются центральными в анализируемых произведениях? Какие качества они олицетворяют? Объясните смысл названий.
4. Какие качества олицетворяют образы Тучки и Утеса? Какие ассоциации возникают с образом Тучки? Какой художественный прием использует М. Ю. Лермонтов при создании образов Тучки и Утеса?
5. Каков центральный мотив в представленных произведениях? Что символизируют утесы у М. Ю. Лермонтова и у К. Л. Хетагурова?
6. Выпишите прилагательные из стихотворений М. Ю. Лермонтова и К. Л. Хетагурова. Как называется троп (изобразительно-выразительное средство), который используют авторы для описания утесов?
7. Выпишите глаголы из стихотворений М. Ю. Лермонтова и К. Л. Хетагурова. Как называется троп (изобразительно-выразительное средство), который используют авторы для наделения предметов и явлений неживой природы чертами, присущими человеку?
8. Назовите типы рифмовки произведений М. Ю. Лермонтова и К. Л. Хетагурова.
9. Определите стихотворные размеры произведений. Изобразите их схематично в тетрадах.

Индивидуальные задания по итогам работы:

1. Создайте иллюстрацию к одному из произведений (на выбор). Поясните, почему выбрали то или иное стихотворение.
2. Выберите одно из стихотворений для заучивания наизусть и последующей выразительной декламации.
3. Напишите сочинение по одной из предложенных тем:  
— «Как мотив одиночества отражается в лирических произведениях М. Ю. Лермонтова?»;

- «Ожившая природа: олицетворения, метафоры и аллегории в поэзии М. Ю. Лермонтова и К. Л. Хетагурова»;
- «Природа Кавказа в творчестве К. Л. Хетагурова»;
- «Природа Кавказа в творчестве М. Ю. Лермонтова».

Таким образом, сопоставление лирических произведений литературы народов России с русской литературой позволяет достичь на уроке реализации комплекса базовых личностных, метапредметных и предметных результатов, а также способствует активизации познавательного интереса школьников, формированию межкультурной компетенции и развитию коммуникативных навыков. Наиболее эффективным методом работы с художественными произведениями в процессе изучения литературы в школе является сопоставление учащимися идей, тем, образов произведений русских писателей с родственными им по идейно-тематическому содержанию произведениями родной литературы, культурные, бытовые и исторические реалии которых являются более близкими и понятными для полиэтнического контингента обучающихся.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. С. 334.

<sup>2</sup> Библер В. С. Идея культуры в работах Бахтина // Одиссей: Человек в истории: исследования по социальной истории и истории культуры. М., 1989. С. 56.

<sup>3</sup> Бахтин М. М. Указ. соч. С. 340.

<sup>4</sup> Методика преподавания литературы: Учебник для пед. вузов / под ред. О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцмана. В 2 ч. Ч. 1. М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1994. С. 57.

<sup>5</sup> Кожин В. В. Книга о русской лирической поэзии 19 века. М., 1978. С. 54.

<sup>6</sup> Литература. Рабочие программы. Предметная линия учебников под редакцией В. Я. Коровиной, 5–9-е классы. М.: Просвещение, 2014. С. 124.

<sup>7</sup> Методика преподавания литературы. С. 57.

**Biryukova, M. V.**

*School № 86 named after M. E. Katukov*

#### **IMPLEMENTATION OF THE COMPARATIVE ANALYSIS OF LYRICAL WORKS IN THE PROCESS OF STUDYING THE POETRY OF THE NATIONALITIES OF RUSSIA AT THE LITERATURE LESSONS IN THE MAIN SECONDARY SCHOOL (ON THE EXAMPLE OF THE POEMS OF M. YU. LERMONTOV AND K. L. KHETAGUROV)**

The article considers the possibilities and potential of comparative analysis in literature lessons for the implementation of the principle of dialogue of cultures in the main secondary school. The substantiation of the choice of lyrics as a material for comparison is given. The plan of work with literary material (works of M. Yu. Lermontov and K. L. Khetagurova), as well as a list of possible questions and creative tasks for the implementation of the fixed and independent activities of schoolchildren (students of grade 6).

*Keywords:* comparative analysis; multicultural education; dialogue of cultures; literature of the nationalities of Russia.

## **ВАРИАТИВНОСТЬ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПОЛИТИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ КАК ИНДИКАТОР СОЦИАЛЬНОЙ НАПРЯЖЕННОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ РОССИЙСКИХ И УКРАИНСКИХ СМИ)**

Цель статьи заключается в установлении детерминационных механизмов, определяющих вариативность отображения в СМИ политически нестабильной ситуации, вызывающей социальную напряженность. Выявлено, что множественность репрезентаций политических субъектов, их целевых установок отображается как полицентрическое интерпретационное поле, состоящее из смысловых версий в их конфликтном функционировании. Анализируется этнополитическая ситуация, связанная с национальной идентичностью русинов Закарпатья.

*Ключевые слова:* интерпретационная лингвистика, медиалингвистика, национальная идентичность, социальная напряженность.

Данная статья, выполненная в аспекте интерпретационной лингвистики, медиалингвистики и лингвополитологии, есть продолжение дискуссии о национальной идентификации русинов Закарпатья. Эта проблема широко обсуждается как в историко-культурологическом аспекте, так и в лингвистическом. Авторы исторических исследований устанавливают факт особой русинской идентичности, альтернативной трем каноническим восточнославянским<sup>1</sup>. В лингвистических исследованиях, выполненных на материале словарей русинского языка<sup>2</sup>, Национального корпуса русского языка<sup>3</sup>, а также на материале интернет-дискурса<sup>4</sup>, рассматриваются вопросы русинов как этноса, статуса русинского языка в аспекте языковой и дискурсивной объективации, а также в аспекте их обыденного языкового сознания.

Предлагаемое исследование посвящено проблеме вариативности интерпретации этнополитической ситуации, связанной с национальной идентичностью русинов Закарпатья, и ее освещением в дискурсе российских и украинских СМИ. Постановка проблемы обусловлена противоречием между единственностью реального события / политической ситуации как объективного онтологического феномена и множественностью субъективных вариантов его интерпретации в публицистическом дискурсе. Решение задачи осуществляется в аспекте поиска детерминационных механизмов, которые определяют вариативность репрезентации в СМИ политической ситуации, в данном случае обусловленной нерешенностью проблемы национальной идентичности русинов.

Методологической базой исследования являются положения медиалингвистики, интерпретационной лингвистики, разработанные в диссертациях<sup>5</sup> и ряде статей<sup>6</sup>. Согласно теории вариативно-интерпретационного функционирования текста, вербальное событие структурировано рядом фациенсов, включающих субъект, предикат, актанты и сирконстанты. Репрезентация фациенсов в медиатекстах, циркулирующих в информационном пространстве СМИ, задается информационно-когнитивной моделью (ИКМ), под которой мы понимаем вербализованную модель события, репрезентированную в медиатексте. ИКМ события реализуется  $n$ -количеством смысловых версий, где  $n$  — число со значением от единицы до неограниченного множества. Смысловая версия события — вариант ассоциативных, когнитивных, эмоционально-оценочных интерпретаций, репрезентированных в медиатексте и образующих непрерывное пространство. То есть реальное событие / политическая ситуация, онтологически представленные на объективно-денотативном уровне, структурируются в сознании автора в виде ИКМ, которая, в свою очередь, репрезентируется  $n$ -количеством смысловых версий на модально-прагматическом и лексико-грамматическом уровнях.

Таким образом, дискурсная интерпретация реального события осуществляется по принципу вариативно-интерпретационного функционирования, т. е. посредством реализации интерпретационно-когнитивных моделей, реализующихся совокупностью смысловых версий. Актуализация множества смысловых версий интерпретационно-когнитивных моделей детерминирована типом события, субъектом интерпретации, интенциональностью автора (редакционной политикой издания) и информационными ожиданиями адресата.

**Анализ публикаций в СМИ о национальной идентичности русинов.** Обострение русско-украинских отношений, произошедшее вследствие событий 2014 г., стимулировало публикационную активность СМИ по вопросу национальной идентификации русинов. Тема этнической принадлежности славянского народа обсуждается в контексте острой полемики российских и украинских СМИ, отражающих зачастую конфликтное противостояние политических сил в России и Украине.

Исследование выполнено на материале 55 публикаций разных жанров, отобранных из СМИ России («Российская газета» (РГ), «Известия», «Комсомольская правда» (КП), «Московский комсомолец» (МК), «Огонек») и Украины («УНИАН», «Пресса Украины», «Зеркало недели. Украина») за 2014–2018 гг. Анализируемые тексты посвящены вопросу национальной идентификации русинов Закарпатья.

Отображение в информационном пространстве СМИ различных ИКМ и репрезентация веера смысловых версий относительно политической ситуации, связанной с неопределенностью национальной идентичности русинов, обусловлены типом политического субъекта, его национальной — и политической — картиной мира. К политическим субъектам относятся националь-

ные общины русинов, венгров, поляков, проживающих на территории Закарпаття, власти Украины, России, Венгрии, Польши, вовлеченные в сложную геополитическую ситуацию, сложившуюся на данной территории и имеющую длительный период развития. Событийная / политическая ситуация основана на неоднократных заявлениях лидеров национальной общины русинов, проживающих на территории Западной Украины (Закарпаття), о необходимости предоставления им автономии в составе Украины. Ключевым аргументом, обосновывающим легитимность данных заявлений, является референдум 1991 г., *на котором большинство участвовавших в нем жителей высказались в пользу самоуправляемой территории края (Закарпатье потребовало у Украины автономии, РГ, 07.04.2016)*. Отсылка к данному историческому факту наиболее частотна в публикациях изданий. Кроме того, в текстах неоднократно упоминается о том, что заявления русинов поддерживают и другие национальные общины (венгров, поляков) и представляющие их интересы государства.

Изучение публикаций российских и украинских изданий, посвященных данной проблематике, указывает на вариативность номинаций прежде всего политических субъектов, их целевой установки / интенциональности и планируемого перлокутивного эффекта / реакции массового адресата. Каждый из этих параметров характеризует позицию политического субъекта, наглядно демонстрируя их противоречивость.

Отсутствие однозначно транслируемой позиции размывает границы национальной идентификации русинов: с одной стороны, очевидны претензии на самобытный национальный статус (*самобытная нация; коренной народ Закарпаття*), с другой стороны — дискредитация этих заявлений другим политическим субъектом — «Украиной», с точки зрения которого русины — это *этнографическая группа и сепаратисты*. В оппозиции политических субъектов «Русины» — «Украина» в российских изданиях очевидна интенция поддержки русинов в вопросе самоопределения и дискредитация Украины за «неправильную» политическую линию. Властный и директивный характер политического субъекта «Украина», репрезентированный в российских СМИ, проявляется в образе страны, способной использовать любые средства для достижения поставленных политических целей (см. заголовок *Украина перебрасывает военных в Закарпатье для подавления беспорядков, РГ, 11.08.2014*), в том числе недопущение возможности права русинского народа на самоопределение.

Репрезентация **целевой установки и интенции** каждого политического субъекта также демонстрирует полярность смысловых версий политической ситуации. Политические субъекты «Русины» и «Украина», по версии российских СМИ, актуализируют противоречащие друг другу целевые установки. Так, доминирующей целью для политического субъекта «Русины» является получение статуса *автономии*, провозглашение *автономной республики Подкарпатская Русь в составе страны; создание «самоуправляемой территории*

края», т. е. интенции направлены на создание политически и экономически независимой территории в составе Украины. Содержание ряда других целевых установок указывает на значимость для русинов возможности национального самоопределения, признания их отдельной нацией (*отдельной нацией; коренной нацией*).

Таким образом, в российских изданиях вопрос о национальной идентификации русинов репрезентируется посредством оппозиции политических субъектов «Русины» — «Украина» с интенцией поддержки русинов и дискредитации проводимой в их отношении политикой Украины.

Анализ публикаций украинских СМИ («УНИАН», «Пресса Украины», «Зеркало недели. Украина»), репрезентирующих «русинский вопрос» и, соответственно, вовлеченных в него политических субъектов, демонстрирует конфликтность сложившихся между ними отношений. Так, политический субъект «Русины» имеет двойственный медиаобраз: с одной стороны, аудитории представлены «самопровозглашенные» русины, которые не имеют каких-либо оснований для самостоятельного и автономного существования. Сомнительность их статуса подчеркивается частотным маркером *так называемые (русины, представители «закарпатских русинов», непризнанная «Республика Подкарпатская Русь»)*. С этой точки зрения, «Русины» являются искусственной организацией и инструментом в руках России, которая использует «русинский вопрос» для достижения конкретных целей, направленных на дестабилизацию и дискредитацию Украины: *На Закарпатье искусственно усиливается сепаратистское движение. Пока украинская власть проводит АТО на Донбассе, РФ и Венгрия начинают раздувать новый пожар с помощью так называемых русинов (Закарпатье — еще один фронт сепаратистов? Пресса Украины, 02.09.2014)*. Соответственно, вопрос о национальной идентификации русинов решается однозначно — речь идет об *этнической группе*, заявления об автономии которой не являются легитимными.

С другой стороны, в публикациях украинских изданий репрезентируется образ официально признанной организации русинов (*Народный Совет русинов Закарпатья*), который не транслирует намерений к автономности и каким-либо радикальным высказываниям и действиям: *Никакого съезда русины Закарпатья 14 марта не проводили, обращений или заявлений не принимали и не требовали автономии (Совет русинов и СБУ опровергают информацию о русинском съезде на Закарпатье, УНИАН, 14.03.2015)*. Тем самым формируется оппозиция «радикальные русины», действующие в интересах России, и «официальные русины», представляющие интересы Украины.

Как видим, в украинских СМИ заявления о национальной идентификации русинов рассматриваются в оппозиции «Россия» — «Украина», при этом русины выступают в качестве инструмента агрессивной и провокационной политики России, направленной на дестабилизацию политической ситуации в стране.

Таким образом, вариативность репрезентаций политических субъектов, их целевых установок, направленных на разрешение проблемы нацио-

нальной самоидентификации, отображается в событийном контексте как полицентрическое интерпретационное поле, состоящее из смысловых версий, существующих в конфликтном функционировании. С одной стороны, в российских СМИ совокупность смысловых версий, концентрирующихся на интенциях политического субъекта «Русины», транслирует установку на национальное самоопределение и автономию. В оппозиции к ним находятся смысловые версии, формирующиеся в украинских изданиях, которые актуализируют бесосновательность требований русинов (они являются этнографической группой, но не отдельной национальностью) и обвинения в сепаратизме и разрушении территориальной целостности страны. С их точки зрения, Россия использует русинов для дестабилизации Украины в качестве манипулятивного ресурса.

Фактор субъекта интерпретации обуславливает конфликтную репрезентацию политической ситуации, имеющей сложную геополитическую природу и длительный период развития. В информационном пространстве СМИ в отношении конфликтного функционирования существуют собственно субъекты событийной ситуации, их интенции и целевые установки. В результате аудитория получает довольно противоречивую картину события, отображающую нестабильную и социально напряженную обстановку в конкретном регионе.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Миронов Г. Ю.* Исторический аспект проблемы идентификации русинского этнокультурного сообщества: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Ростов н/Д., 2013. 26 с.; *Суляк С. Г.* Русины Молдавии: основные этапы этнической истории: автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 2006. 34 с.

<sup>2</sup> *Старикова Г. Н.* Названия русинских праздников как свидетельство языковой и этнокультурной специфичности народа // Русин. Международный исторический журнал / отв. ред. С. Г. Суляк. [Кишинев], 2016. № 3 (45). С. 146–161.

<sup>3</sup> *Резанова З. И., Шляев К. С.* Этнонимы «русин», «русинский» в русской речи: корпусное исследование // Русин. Международный исторический журнал / отв. ред. С. Г. Суляк. [Кишинев], 2015. № 1 (39). С. 239–255.

<sup>4</sup> *Бабенко И. И., Орлова О. В.* Языковое конструирование национальной идентичности в интернет-дискурсе: «кто такие русины и на какой из языков похож русинский язык?» // Русин. Международный исторический журнал / отв. ред. С. Г. Суляк. [Кишинев], 2015. № 3 (41). С. 79–89.

<sup>5</sup> *Ким Л. Г.* Вариативно-интерпретационное функционирование текста: теоретико-экспериментальное исследование: дис. ... д-ра филол. наук. Кемерово, 2010. 405 с.; *Мохирева С. В.* Медиадискурс как реализация интерпретационного потенциала события (на материале публикаций в русскоязычных СМИ): дис. ... канд. филол. наук. Кемерово, 2017. 241 с.

<sup>6</sup> *Голев Н. Д.* Конфликтность и толерантность как универсальные лингвистические категории // Лингвокультурологические проблемы толерантности: тезисы докладов Международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 2001. С. 37–41.

**Ineshina, S. V.**

*Kemerovo State University*

**VARIABILITY OF INTERPRETATION OF THE POLITICAL SITUATION AS AN INDICATOR OF SOCIAL TENSION (A CASE STUDY OF RUSSIAN AND UKRAINIAN MEDIA)**

The purpose of the article is to establish the determination mechanisms that predefine the variability of the media representation of a politically unstable situation that causes social tension. It is revealed that the multiplicity of representations of political subjects and their targets is represented as a polycentric interpretative field consisting of semantic versions in their conflict functioning. The article analyzes the ethnopolitical situation associated with the national identity of the Rusyns of Transcarpathia.

*Keywords:* interpretative linguistics, media linguistics, national identity, social tension, Rusyns.



## МЕТАФОРИЧЕСКИЕ НОМИНАЦИИ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В РУССКОЯЗЫЧНОМ СЕТЕВОМ ДИСКУРСЕ

В предлагаемой статье на основе анализа метафорических номинаций пользователей социальных сетей, используемых самими участниками виртуальной коммуникации, реконструирована типология типичных сетевых пользователей. Установлено, что основными параметрами метафорической классификации пользователей становятся: 1) время, проводимое в социальных сетях, 2) степень зависимости от них, 3) особенности коммуникативного поведения.

*Ключевые слова:* социальные сети, сетевой дискурс, интернет-коммуникация, концептуальная метафора.

С активным развитием компьютерных технологий Интернета сформировалась новая отрасль гуманитарного знания — интернет-лингвистика, одним из исследовательских объектов которой становятся социальные сети. Любая социальная сеть представляет собой систему перекрещивающихся, пересекающихся «групп» и «пабликов», пользователей («юзеров») и их «друзей» («френдов»). Пользователи социальных сетей являются не только потребителями существующего в Сети информационного контента, но и одновременно его создателями, размещающими посты, обсуждающими и комментирующими новости, активно коммуницирующими друг с другом. Тем не менее поведение пользователей в социальных сетях существенно отличается, что приводит исследователей к необходимости разработки типологии пользователей социальных сетей, в частности, подобную задачу решают социологи, психологи, лингвисты<sup>1</sup>.

Показательно, что для большинства разработанных типологий характерна метафоричность многих наименований пользователей (ср. «веб-звезда», «павлин», «чайник», «гость», «привидение» и др.). Подобные метафорические номинации «значимы не только потому, что их число весьма велико, ...но и потому, что этот тип смыслообозначения изначально ориентирован на создание концептуальных моделей, являясь одним из основных способов формирования языковой картины мира участников общения в Интернете»<sup>2</sup>.

Соответственно, метафорическая характеристика пользователей социальных сетей, используемая авторами, является вполне закономерной, поскольку метафора, основанная на аналогии, представляет собой эффективный

когнитивный механизм интерпретации и оценки разнообразных фрагментов действительности.

*Цель* предлагаемого исследования — рассмотреть метафорические номинации пользователей социальных сетей в русскоязычном сетевом дискурсе и на их основе создать метафорическую типологию пользователей. Выбор в качестве материала исследования сетевого дискурса позволит выявить особенности метафорической интерпретации и оценки социальных сетей и их пользователей непосредственно самими участниками сетевой коммуникации, а не сторонними наблюдателями, кроме того, подобное исследование позволит выявить наиболее проблемные моменты современной виртуальной коммуникации.

*Материалом исследования* послужили посты из социальных сетей «ВКонтакте», «Фейсбук», «Одноклассники», «Твиттер», а также из «Живого Журнала», **LiveInternet** и **Diary**. Сбор языкового материала осуществлялся с помощью сервисов мониторинга социальных медиа Socialseek и Blogs.yandex. Полученная исследовательская картотека включает 793 метафорические конструкции, извлеченные из постов в социальных сетях за 2018–2020 гг.

Проведенное исследование показало, что участники виртуальной коммуникации активно присваивают друг другу метафорические статусы, наиболее частотными среди которых являются следующие: «сёрфер», «путешественник», «житель», «раб», «паук», «муха», «хомяк».

**1. «Сёрферы».** Морская тематика «с самого начала формирования метафорического языка Интернета доминировала как в английском, так и во французском языках»<sup>3</sup>. В рамках метафорического переноса «океан — Интернет» в англоязычном дискурсе возникла метафора *surf the Internet*, которая затем успешно транслировалась в романские, германские и славянские языки и спроецировалась в том числе и на социальные сети.

Лексема *сёрфинг*, изначально обозначающая водный вид спорта, при котором человек скользит по волнам на доске, постепенно приобрела новое значение ‘посещение различных сайтов / соцсетей’, соответственно, самих посетителей, умело ориентирующихся в виртуальном океане, стали метафорически именовать *сёрферами*: *Совершая в социальных сетях веб-сёрфинг, временами чувствуешь нечто вроде экстаза скольжения по поверхности виртуального бытия. Вот такой я ловкий веб-сёрфер!* (liveinternet.ru>tags/Веб-Серфинг/); *Мне ужасно нравится термин веб-сёрфинг. Подразумевается, что это как бы скольжение по ссылкам — с одной странички на другую. ...А тот, кто им занимается — как бы веб-сёрфер* (nterwiwer.livejournal.com).

Как видно из приведенных примеров, сёрферы, в интерпретации участников виртуальной коммуникации, это пользователи, с удовольствием проводящие время в социальных сетях, умело ориентирующиеся в них и мобильно перемещающиеся по страницам и ссылкам.

**2. «Путешественники».** Полной противоположностью сёрферу, легко скользящему по поверхности виртуальных волн и легко достигающему цели,

является заблудившийся путник. Метафоры подобного плана являются отражением метафорических моделей, представляющих социальные сети как труднопроходимое пространство (лабиринт или дебри)<sup>4</sup>:

*Социальные сети как дебри. Зашел на пару минут, заблудился и вылез через несколько часов. С утром! и не сильно плутайте по дебрям, за окном прекрасная погода: -) (olenenyok.livejournal.com>5970003.html); Веб-сёрфинг красив только в представлении самого веб-сёрфера. Он видит себя вольным путешественником по виртуальным кручам и низинам, но на самом деле он всего лишь крошечная фигурка, бредущая по сюрреалистическому миру гиперссылок и апплетов в окружении монстров аналитических контор, рекламных агентств, маркетинговых фирм и всемогущих всемирных компаний (shabdua.livejournal.com>4381715.html).*

Подобные метафоры характеризуют пользователей, длительное время проводящих в социальных сетях, либо пользователей, плохо ориентирующихся в них, не умеющих оперативно находить необходимую информацию.

3. *«Жители»*. Обозначенная метафора также восходит к англоязычным источникам, в которых интернет-ресурсы, их отдельные разделы, элементы интерфейса обозначаются посредством метафор дома и его частей, например, *Home page* (главная страница сайта), *Gallery* (фотографии на сайте), *News Room* (новости).

Соответственно, пользователи социальных сетей при таком подходе метафорически характеризуются как *жители, жильцы, обитатели, завсегдатаи* и *гости* (в зависимости от степени вовлеченности или количества проведенного в Сети времени): *Несчастные обитатели «Фейсбука» Человеку, однажды вошедшему в популярную соцсеть, отказаться от пользования ею становится очень сложно (matveychev-oleg.livejournal.com); Постоянные жители сети объединяются в группы (alexhitrov.livejournal.com); Завсегдатаи социальной сети «ВКонтакте» обнаружили, что вчерашним вечером из их профилей пропали все загруженные аудиофайлы (vk.com>wall-125503122?q); Социальные сети в состоянии сделать жизнь более комфортабельной. При условии что каждый гость соцсетей думает о вероятных последствиях... (mihalych\_org)*. Показательны в этом отношении и некоторые ники пользователей социальных сетей, например, *Живущая\_в\_сети* и *Livini.net: Живущая в сети*. 36 лет, г. Тында (Амурская область), Россия; *Живущая в сети*. 42 года, Москва, Россия (ok.ru>search/profiles/Живущая-в-сети). Рассмотренные метафоры, как правило, используются в сетевом дискурсе для обозначения пользователей, длительное время проводящих в социальных сетях, практически полностью перебравшихся в виртуальную реальность и успешных «обжить» новое пространство.

4. *«Рабы»*. Наиболее сильная степень зависимость от социальных сетей метафорически характеризуется в виртуальной коммуникации как сетевое рабство. При обозначении подобного типа пользователей метафорическое значение приобретают лексемы *рабы, узники, крепостные* и др.: *Вот все кто тут пишет всякую хрень и есть безвольные «сетевые рабы», т. е. те, у кого нет своего дела, нормального, серьезного и они как бездомные собаки готовы*

*сутками в социальных сетях обгадывать чужие мысли* (shtaufenberg.livejournal.com>45280.html); *Все ваши поступки определяются стереотипами, вы добровольные узники социальных сетей, где каждому рабу присвоен номер* (mister-gr.livejournal.com>5258.html); *Так что ребят, когда мы занимаемся веб-сЕрфингом, это мы не для себя, это мы для СЕТИ СЛУЖИМ. ...А все веб-серферы — крепостные слуги 21 века!!!* (sjdunker.livejournal.com>12439.html).

5. «Пауки». Метафоры *всемирная сеть, глобальная сеть, мировая паутина, социальная сеть*, заданные исходной английской терминологией, предопределили метафорическое осмысление пользователей социальных сетей как «пауков», существующих в виртуальной паутине. Сетевыми «пауками» называют определенный тип пользователей, «раскачивающих» эмоции оппонентов и самоутверждающихся за чужой счет: *В компьютерных сетях в целом селятся разного рода «кровососы», «энергососы», «пауки»... они ждут тех, кто откликнется на «приманку» и вступает в неконструктивный спор. Как только кто-то это сделает, сразу оказывается подключённым к «пауку», который будет тянуть от человека эмоциональную энергию, даже когда тот выйдет из Интернета* (okkultist.livejournal.com>11203.html); *Пользователи соцсетей: «пауки» ждут вас* (nikiva61.livejournal.com>14756.html). Таким образом, «пауки» — это эмоциональные агрессоры.

6. «Мухи». Данный тип метафор также задан исходной англоязычной метафорой Интернета как всемирной паутины и является антонимичным метафоре «сетевых пауков». В сетевом дискурсе метафоры «мух» используются для обозначения пользователей, зависимых от социальных сетей, проводящих в них значительное количество времени в ущерб реальной жизни: *Раскинул свои сети Интернет, Мы бьемся в них, как мухи в паутине. Желанья выбраться у нас из Сети нет, Завязли по уши в невидимой трясине* (fotostrana.ru, 2015). Также подобным образом называют интернет-потребителей, высказывающих в Сети наиболее скандальную информацию: *Зато зловонное на славу, все сетевые мухи слетаются на продукт творчества* (gala-gala15.livejournal.com>Link); *На запах разложения слетаются сетевые мухи. Оставим в стороне обзор, люди работают как могут* (kravchinskih.livejournal.com>524284.html).

7. «Хомячки». Названная метафора является калькой англоязычной метафоры «сетевых леммингов». Анализируя сетевой жаргон, М. Кронгауз отмечает увеличение числа зооморфных метафор, «подразумевающих некоторую неразличимость и безгласность человеческой массы», и в качестве одного из примеров, иллюстрирующих данный тезис, упоминает метафору «сетевых хомячков»<sup>5</sup>.

«Сетевые хомячки» — это наиболее доверчивые и легко внушаемые пользователи, не имеющие собственного мнения и неспособные к активным действиям: *Сетевые хомячки митинговали по указанию «Парнаса», но обделались* (anti-chief.livejournal.com>2102548.html); *Сетевые хомячки только и способны, что лайкать и репостить, а к действиям они не способны* (leonwolf.livejournal.com>463969.html).

Подводя итоги, отметим, что используемые в сетевом дискурсе метафоры позволяют создать типологию пользователей социальных сетей, при этом основными параметрами метафорической классификации становятся время, проводимое пользователями в социальных сетях, степень зависимости от них, а также особенности коммуникативного поведения пользователей. В представленной типологии выделяются: 1) опытные пользователи, свободно ориентирующиеся в социальных сетях и ощущающие себя в них комфортно, активно использующие соцсети для поиска информации и коммуникации (*серферы, жители*) и неопытные пользователи, плохо ориентирующиеся в социальных сетях (*заблудившиеся путники*); 2) пользователи, которые бывают в социальных сетях ограниченное количество времени (*гости*), и пользователи, проводящие там большую часть свободного (а отчасти и рабочего) времени (*жители*), а также абсолютно зависимые от социальных сетей (*рабы*); 3) виртуальные агрессоры (*пауки*) и их жертвы (*мухи*), а также доверчивые и легко поддающиеся манипуляции пользователи (*хомячки*).

В заключение отметим, что значительный пласт метафор, используемых в сетевом дискурсе, демонстрирует негативные характеристики российских пользователей социальных сетей — длительное пребывание в социальных сетях, формирование устойчивой зависимости от них, несамостоятельность мышления, подверженность манипуляциям. Подобная метафорическая рефлексия свидетельствует об осознании участниками сетевой коммуникации существующих проблем, связанных с их степенью вовлеченности в виртуальную реальность.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Артишевская Т. М.* Психологический портрет пользователя социальными сетями // Знак. Проблемное поле медиаобразования. 2012. Т. 1. № 9. С. 6–9; *Браславец Л. А.* «Гражданская журналистика» и типичные роли пользователей социальных сетей // Relga. 2010. № 13 (211). С. 14; *Лутовинова О. В.* О лингвокультурных типажах виртуального дискурса // Вестник Челябинского государственного университета. 2008. № 9. С. 58–63; *Морозова А. А.* Типология пользователей социальной сети // Мультимедийная журналистика: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции / под ред. В. П. Воробьева. Минск: Издательский центр БГУ, 2018. С. 225–229.

<sup>2</sup> *Балашова Л. В., Сосновская А. А.* Интернет-коммуникация в зеркале метафоры // Известия Саратовского университета. 2009. Т. 9. Сер. Филология. Журналистика. Вып. 4. С. 3–9.

<sup>3</sup> *Макеева М. Н., Бородулина Н. Ю.* Когнитивный аспект использования метафоры пространства в Интернете [Электронный ресурс] // Научно-издательский центр «Социосфера» [сайт]. [Пенза, 2017]. URL: [http://sociosphera.com/files/conference/2017/Filologickie\\_vedomosti\\_3-17/8-15\\_m\\_n\\_makeeva\\_n\\_yu\\_borodulina.pdf](http://sociosphera.com/files/conference/2017/Filologickie_vedomosti_3-17/8-15_m_n_makeeva_n_yu_borodulina.pdf) (дата обращения: 10.09.2019).

<sup>4</sup> *Кондратьева О. Н.* Метафоры в медиадискурсе как способ интерпретации предметной области «социальные сети» // Вопросы когнитивной лингвистики. 2019. № 2. С. 85–94. DOI: 10.20916/1812-3228-2019-2-85-94.

<sup>5</sup> *Кронгауз М.* Что рассказывает язык о нашей жизни [Электронный ресурс] // Новая газета [сайт]. [Москва, 25.12.2011]. URL: <https://www.novayagazeta.ru/articles/2011/12/25/47572-maksim-krongauz-cto-rasskazyvaet-yazyk-o-nashey-zhizni> (дата обращения: 10.05.2019).

**Kondratyeva, O. N.**

*Kemerovo State University*

## **METAPHORICAL NOMINATIONS OF USERS OF SOCIAL NETWORKS IN A RUSSIAN-SPEAKING NETWORK DISCOURSE**

In offered article on the basis of the analysis of metaphorical nominations of users of the social networks used by participants of the virtual communications, the typology of typical network users is reconstructed. It is established, that key parameters of metaphorical classification of users become 1) time spent in social networks, 2) a degree of dependence on them, 3) features of communicative behaviour.

*Keywords:* Social networks, network discourse, the Internet-communications, conceptual metaphor.

## НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ПРЕДМЕТ «ЛИТЕРАТУРНОЕ ЧТЕНИЕ НА РОДНОМ (РУССКОМ) ЯЗЫКЕ»

В статье представлены основные методические принципы создания нового УМК «Литературное чтение на родном (русском) языке. 1–4 классы» (авторы: Н. Е. Кутейникова, О. В. Синёва), показаны подходы к приемам работы с текстом и словом — словарными словами, новыми словами, ключевыми словами русской культуры (концептами) и литературоведческими терминами. Обоснован подбор произведений современной детской литературы.

*Ключевые слова:* русский язык, русская литература, предмет «Литературное чтение на родном (русском) языке. 1–4 классы», современная детская литература.

Отечественная литература изучается в современной школе Российской Федерации в рамках основного курса — «Литературное чтение» (1–4-й классы) и «Литература» (5–9-й, 10–11-й классы), однако в последние годы постепенно в учебные планы общеобразовательных организаций вводятся такие предметы, как «Родной (русский) язык» и «Родная (русская) литература» (приказы Минобрнауки от 31 декабря 2015 г. № 1576, 1577, 1578). Особую важность в понимании значения введения предмета «Литературное чтение на родном (русском) языке» в перечень предметов, обязательных для изучения на начальных ступенях школьного образования, имеют положения «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России»<sup>1</sup>. Именно в этом документе дан глубокий и всесторонний анализ проблем деформации ценностных установок, произошедших в 1990-е гг. и не исправленных до конца и сегодня. Применительно к изучению предмета «Литературное чтение на родном (русском) языке» важна также закреплённая Конституцией Российской Федерации миссия русского языка как языка государствообразующего народа, зафиксировавшего свой духовный, исторический и культурный опыт в произведениях, созданных на русском языке.

На основании данных документов в 2020/2021 г. был разработан УМК «Литературное чтение на родном (русском) языке» для обучающихся 1–4-х классов<sup>2</sup>. При разработке Концепции данного УМК и его примерной программы Н. Е. Кутейникова исходила из положения: *основная задача предмета «Литературное чтение на родном (русском) языке»* заключается в формировании и восстановлении ценностных установок в контексте сохранения и расширения пространства, отвечающего и общечеловеческим культурным универсалиям, и традициям, духовно-нравственному опыту народа, говорящего

и пишущего на русском языке, в условиях активно наступающего глобализма. В дальнейшем, в процессе работы над учебниками, рабочими тетрадями и ЭФУ, авторы — Н. Е. Кутейникова и О. В. Синёва — при разработке рабочих программ каждого класса, подборе произведений и составлении методического аппарата определили *основополагающие принципы нового УМК*:

- *преемственность в развитии русской литературы* — от фольклора и художественной литературы XIX—XX вв. до современной детской литературы, мало представленной или практически не представленной в основном курсе «Литературное чтение. 1–4 классы» в действующих на данный момент УМК;

- *эстетическая и этическая ценность предлагаемых для чтения и изучения произведений*;

- *широкое представление детской литературы конца XX — начала XXI ст.*, любимой и хорошо воспринимаемой современными детьми, показавшей в последнее десятилетие свой несомненный художественный и духовный рост;

- *расширение представлений детей о многонациональной стране*, в которой они живут, ее истории, традициях и культуре;

- *духовно-нравственное воспитание человека и гражданина*;

- *формирование мотивации к чтению произведений классики и современности*;

- *дозированность представленного литературного и методического материала*. «Дозировка — одна из основ дидактики», — утверждала М. А. Рыбникова, известный методист XX в. Она писала в «Очерках по методике литературного чтения», что нельзя перегружать обучающихся работой, выступала против постановки на одном произведении многих проблем: «нельзя все проходить с одинаковой мерой глубины»<sup>3</sup>.

Предмет «Литературное чтение на родном (русском) языке. 1–4 классы» нацелен на посильное в пределах начальной школы *решение двух глобальных проблем сегодняшней системы образования*:

- 1) проблемы расширения и углубления историко-культурного и читательского кругозора обучающихся;

- 2) проблемы чтения как процесса и как действия<sup>4</sup>.

**Целью литературного образования в школе** является культурное и читательское развитие обучающихся, воспринимающих на более высоких ступенях своего развития чтение как особый процесс постижения мира и человека, постижения художественного пространства произведений устного народного творчества и авторской литературы, в то же время как вид деятельности, требующей интеллектуальных усилий, знаний и умений для решения определенных читательских и творческих задач, в совокупности дающих компетентного читателя-школьника с *четкими и осознанными личностными установками*. Обучение в начальной школе рассматривается как необходимый и важнейший этап на пути достижения этой цели.



В соответствии с данными теоретическими установками предмет «Литературное чтение на родном (русском) языке» имеет *ряд основных задач*, в числе которых:

- создание первичных представлений о русской литературе как национальном достоянии;
- формирование и развитие у младших школьников потребности в систематическом, системном, инициативном чтении;
- актуализация знаний обучающихся отечественного фольклора, формирование умений видеть фольклорный текст как прецедентный в произведениях литературного творчества, а также знакомство с литературой XIX–XXI ст., частично с литературой XVII–XVIII вв. (ознакомительно и через прецедентные тексты), а также с произведениями исторической тематики, расширение читательского кругозора младших школьников;
- развитие литературного слуха и вкуса младших школьников;
- развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей, добросердечное отношение к животным и природе;
- формирование основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ, осознание своей этнической и национальной принадлежности;
- пополнение словарного запаса и навыков речепроизводства обучающихся в рамках обозначенных общих тем, заявленных самостоятельно или внутри другой темы: «Россия — родина моя», «Природа вокруг нас», «Дом, в котором я живу», «Школа. Детство. Дружба», «Ребятам о зверятах», «Они сражались за Родину», «Красота спасет мир», «Праздники русского народа» и др.;
- развитие грамотной устной речи обучающихся в монологической, диалогической формах, а также в полилогах (дискуссиях).

Для решения поставленных задач был выделен *ряд ключевых тем, на основе текстов художественных произведений, формирующих социальную и национальную идентичность обучающихся, а также представление о том, как рождалась и развивалась русская литература*, что способствует более активному наполнению словарного запаса детей, развитию их коммуникативных навыков. **Ключевые темы являются сквозными на протяжении четырех лет обучения в начальной школе**, частично они перекликаются в других темах на основе сюжетов, мотивов, проблем, отраженных в художественных произведениях, данных для чтения и изучения обучающимся. Так же точно они повторяются и углубляются во время чтения произведений, предложенных для самостоятельного и/или семейного чтения. Ключевые темы идут либо параллельно одноименным темам предмета «Литературное чтение», либо дополняют его, расширяя читательский и общекультурный кругозор школьников XXI в.

Освоение предложенных тем выводит на творческие и исследовательские / проектные работы, способствующие развитию мышления детей 6–10

лет, их познавательной и творческой активности. При этом структура темы постоянна, т. к. учитывается специфика младшего школьного возраста: постижение нового на основе привычного алгоритма, от простого к сложному. Художественный текст дается полностью, в исключительных случаях возможен фрагмент текста, возможна адаптация для дополнительного или самостоятельного чтения или цитирования. Большие по объему рассказы или фрагменты повестей, авторских сказок даны для изучения в нескольких уроках.

**Методический аппарат** построен по методическому принципу, апробированному практикой преподавания в российской школе XIX–XX вв.: вопросы на понимание содержания текста; вопросы и задания на углубление восприятия текста; анализ читаемого произведения; словарная работа; творческая работа; вопросы и задания для выхода на круг самостоятельного чтения обучающихся — вместо списка произведений предлагается работа с инфографикой, в том числе с обложками книг писателей и поэтов XIX–XX вв., современных авторов по тематике раздела и/или урока; задания творческого и частично поискового характера, включающие работу в сети Интернет. Также в каждом уроке дан методический аппарат к эпиграфу. Все вопросы и задания построены по принципу «от простого к сложному». Особый вид работы — выявление ключевых слов (понятий) в тексте, уроке, тематическом разделе, — позволяющей донести до сознания обучающихся константы культуры (концепты), например, *дом, семья, правда — ложь, время и пространство, хитрость — мудрость — ученость, ум — чувство (сердце), война — мир* и др.

**Литературоведческие термины** адаптированы с учетом психолого-физиологических особенностей возраста обучающихся, их уровня восприятия художественного текста. Часть терминов дается на пропедевтику, в основном для проговаривания учителем при анализе текстов, а также для читающих и одаренных детей. Основная установка УМК — термины не заучиваются наизусть, а постигаются и воспринимаются в процессе чтения — изучения произведений, их запоминание идет по накопительной.

**Словарная работа:** *предтекстовая* — для объяснения новых слов, понятий, в некоторых случаях — краткая культурно-историческая справка с актуализацией значения слова в содержании текста и во время обсуждения; *послетекстовая* — углубление восприятия текста читателями-школьниками, алгоритм анализа текстов разного типа и вида — художественных и научно-художественных, углубление понимания значений как бы уже знакомых слов на основе контекстного окружения. Задачи расширения словарного запаса обучающихся и углубления их знаний реализуются следующим образом:

- работа с внутренней формой слова. Педагог обращает внимание на соотношение производящей и производной основы (*воля → вольный → привольный или привольный → вольный → воля*);
- создание словообразовательных гнезд (например, *дом*); тематических полей, например, в 1-м классе — «создай поле вокруг слова грамота» (ожидаемый ответ: *учение, умение, знание, чтение, письмо...*);

- работа с переносным значением слова через сочетаемость слов (река течет — речь течет) и с использованием толковых словарей;
- вопросы учителя на включение слова в систему лексических отношений (род — вид, часть — целое, признак — предмет и проч.), синонимический ряд, антонимическая пара;
- задания на выявление ассоциативных связей в картине мира обучающихся: а) по слову-сигналу, б) с привлечением наглядно-изобразительных средств (живописного полотна, художественной фотографии и проч.);
- декодирование значения слова через контекст, на материале изучаемого текста.

Такая работа нацелена на постижение глубины смысла художественного текста, интенции автора, на выявление ключевых слов в тексте с последующей фокусировкой внимания на предложенные авторами слова в рамках — **концепты**. При этом под концептом (в широком понимании — *ключевые слова русской культуры, константы русской культуры*) понимается единство логической и су-блогической (образной) информации, явленной в слове и декодируемой через сочетаемость слов: птица летит — время летит → «Время махнуло мне быстрым крылом». Безусловно, определение концепта **не** дается детям, не заучивается ими. Понятие «ключевое слово **в тексте**» детям доступно, тщательно сформированная нами текстотека данного УМК «Литературное чтение на родном (русском) языке» благодаря сквозным темам, соответственно — семантическим полям, позволяет из года в год расширять концептосферу в сознании ребенка. Примеры: 1) Родина, страна, Россия, малая родина, родной дом, «дом, где я родился», родной край, родное село, родной город, защитник города (о Ленинграде блокадном), защитник Родины, Русская земля, Родина-мать и мать родимая и проч.; 2) Семья, большая семья, дети, мать и дочь, отец и сын, мать и сын, отец и дочь, брат и сестра, традиции семьи, сирота, детский дом и проч.; 3) воля, свобода, ответственность, гордость, достоинство и проч. Таким образом, постепенно ключевые понятия русской культуры при чтении и изучении отечественной литературы XIX–XXI вв., мы формируем **русскую картину мира** обучающегося и в то же время вводим в его лексикон абстрактную лексику.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности и гражданина России. М.: Просвещение, 2011/2014 (Стандарты второго поколения). 24 с.

<sup>2</sup> Кутейникова Н. Е. Литературное чтение на родном (русском) языке: учебник для 1 класса общеобразовательных организаций / Н. Е. Кутейникова, О. В. Синёва; под ред. С. И. Богданова. М.: ООО «Русское слово — учебник», 2021. 112 с.: ил. (ФГОС. Начальная инновационная школа); Кутейникова Н. Е. Литературное чтение на родном (русском) языке: учебник для 2 класса общеобразовательных организаций: в 2 ч. / Н. Е. Кутейникова, О. В. Синёва; под ред. С. И. Богданова. М.: ООО «Русское слово — учебник», 2020. 112 с. /112 с.: ил. (ФГОС. Начальная инновационная школа); Кутейникова Н. Е. Литературное чтение на родном (русском) языке: учебник для

3 класса общеобразовательных организаций: в 2 ч. / Н. Е. Кутейникова, О. В. Синёва, Л. В. Дудова; под ред. С. И. Богданова. М.: ООО «Русское слово — учебник», 2021. 112 с.: ил. (ФГОС. Начальная инновационная школа); *Кутейникова Н. Е.* Литературное чтение на родном (русском) языке: учебник для 4 класса общеобразовательных организаций: в 2 ч. / Н. Е. Кутейникова, О. В. Синёва, Л. В. Дудова; под ред. С. И. Богданова. М.: ООО «Русское слово — учебник», 2021. 112 с.: ил. (ФГОС. Начальная инновационная школа).

<sup>3</sup> *Рыбникова М. А.* Очерки по методике литературного чтения. М., 1963. С. 17.

<sup>4</sup> *Мелентьева Ю. П.* Чтение, читатель, библиотека в изменяющемся мире = Reading, reader, library in the changing world. М.: Наука, 2007. 355 с.

**Kuteynikova, N. E.**

*V. V. Mayakovsky school*

### **NEW APPROACHES TO THE RESEARCH OF RUSSIAN LITERATURE IN THE MODERN PRIMARY SCHOOL: SUBJECT “LITERARY READING IN THE NATIVE (RUSSIAN) LANGUAGE”**

The basic methodological principles of creating a new study material are presented in the article “Literary reading in the native (Russian) language. Grades 1–4” (authors: N. E. Kuteinikova, O. V. Sinyova). The approaches to methods of working with text and words — dictionary words, new words, keywords of Russian culture (concepts) and literary terms are also displayed. The selection of works of modern children’s literature has been proved.

*Keywords:* Russian language, Russian literature, subject “Literary reading in the native (Russian) language. 1–4 grades”, modern children’s literature, concept.

## КОММУНИКАТИВНАЯ ШКАЛА «ЭКСПЕРТ — ЛЮБИТЕЛЬ» В АВТОРСКОМ КАНАЛЕ НА ПЛАТФОРМЕ ЯНДЕКС.ДЗЕН

Статья посвящена проблеме изучения авторского канала или блога на платформе Яндекс.Дзен. Управление вниманием и интересом пользователя, реципиента рассматривается с позиции коммуникативной шкалы «эксперт — любитель». Данная теоретическая модель опирается на обобщающую концепцию рассмотрения медиадискурса, предложенную В. И. Карасиком. Анализ речевого материала позволил выявить функции данной модели в части создания медиатекста и осуществления взаимодействия с читателями в блоке комментариев.

*Ключевые слова:* медиадискурс, блог, Яндекс.Дзен, коммуникативная роль, комментарий.

Современное медиапространство Интернета продолжает экспериментировать с новыми формами выстраивания коммуникационных каналов, соединяющих создателей и потребителей контента. Жанры интернет-общения активно взаимодействуют и мимикрируют под модные форматы, привлекающие массовую аудиторию. Крупные IT-компании и иные организации, осознавшие роль цифровизации, форсируют создание собственных цифровых экосистем, интегрирующих различные приложения и функции. При этом практически все составляющие такой многофункциональной мультимедийной среды не обходятся без вербального измерения, что ставит новые задачи описания и исследования развивающейся коммуникативной компетенции создателя и пользователя подобных услуг.

На отечественном интернет-поле таких игроков уже довольно много, в их числе, конечно, компания Яндекс. Цифровая экосистема Яндекса сейчас включает в себя, кроме поисковика и почтового сервиса, множество приложений, настроенных на предпочтения пользователя. Среди них и блог-платформа Яндекс.Дзен. В чем ее принципиальная новизна? Сами создатели отмечают следующее: «Дзен понимает ваши интересы и собирает ленту для вас. Он анализирует действия: что вы смотрите, кому ставите лайки, на кого подписываетесь, а после — рекомендует вам и уже любимые источники, и еще неизвестные, но интересные публикации»<sup>1</sup>. Личный Дзен — это, говоря по-русски и прибегая к объяснительной метафоре, тот информационный поток, в котором «успокаивается» или, напротив, «не хочет покоя» сердце адресата.

Авторами мультимедийных материалов в Яндекс.Дзене могут выступать как анонимные работники крупных информационных агентств, так и яркие индивидуальности, позиционирующие себя в широком диапазоне коммуникативных ролей, многие черты которых могли бы быть обобщены в известной модели типов языковых личностей — «лингвокультурных типажей»<sup>2</sup>.

Обобщая изыскания исследователей медиасферы, В. И. Карасик выделяет четыре основных подхода к изучению медиадискурса: *тематический, агентивный, инструментальный и перформативный*.

Первый подход, как явствует из его названия, сосредоточен на содержательной стороне; второй занимается моделированием коммуникативной ситуации, обращая особое внимание на ее участников и обстоятельства их взаимодействия; третий (инструментальный) берет за основу моделирования особенности канала общения и коммуникативную тональность; четвертый (перформативный) подход на передний план выдвигает процесс конструирования и реконструирования картины мира, связанный с представлением фактов и их интерпретацией<sup>3</sup>.

Комплексный анализ, безусловно, потребует взаимодействия вышеназванных подходов. Говоря о содержательной стороне применительно к блогу Яндекс.Дзена, мы возвращаемся к отработанному «волшебству» алгоритмов, наполняющих информационную ленту в соответствии с предпочтениями пользователя.

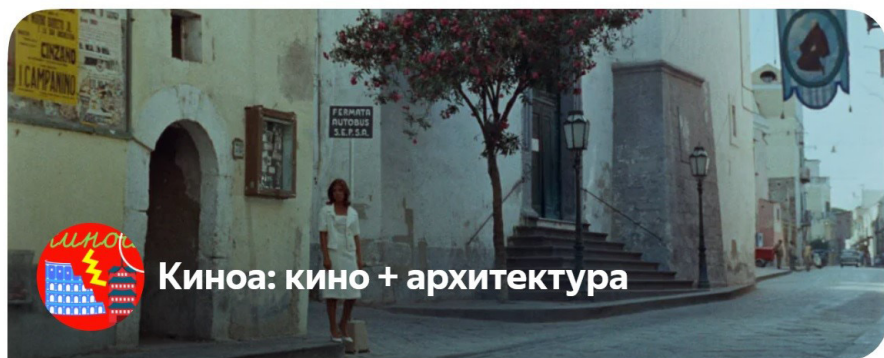
Вопросы, связанные с конструированием картины мира, которые выступают частью четвертой группы подходов, интересны, на наш взгляд, применительно к Яндекс.Дзене в части авторских метакоммуникативных индексов, фреймирования содержания статьи и пользовательских комментариев, фиксирующих массовую коммуникативную реакцию на представление фактов и задающих максимально возможный диапазон интерпретаций.

Второй и третий подходы можно объединить в агентивно-инструментальный комплекс. Его агентивную основу составит коммуникативная шкала «эксперт — любитель», т. е. нас будет интересовать преимущественно стратегическое позиционирование адресанта. Что касается инструментального компонента, то в этой части необходимо рассмотреть понятие «коммуникативная тональность».

В. И. Карасик разъясняет понятие коммуникативной тональности медиадискурса, обращаясь к ряду оппозиций-признаков: обиходная — торжественная, серьезная — комическая и т. д. Наиболее важным по отношению к медиадискурсу нам представляется оппозиция «информативность — fascinативность». Владение вниманием массового адресата является ключевым фактором воспроизводства информации в медиапространстве Интернета. И здесь на первый план выступает fascinативность, т. е. «свойственная определенному дискурсу эмоциональная притягательность, вызывающая стремление повторить этот опыт общения»<sup>4</sup>.

Здесь следует вернуться к агентивному компоненту и отметить, что такая «эмоциональная притягательность» напрямую связана с коммуникативной ролью адресанта сообщения. Для коммуникативной шкалы «эксперт — любитель» можно установить соотношенность эксперт — информативность, любитель — фасцинативность. Поясним последнее. В нашем понимании, основанном на аналитическом чтении авторских каналов в Яндекс.Дзене, коммуникативная роль «любителя» определяется мотивацией, которую можно вербализовать в следующем условном «семантическом примитиве»: «Это очень интересно / качественно / достойно внимания, мне это очень нравится и мне очень хочется поделиться этим с вами!» В отношении эксперта подобная процедура может показаться излишней, однако для этого предела шкалы следует отметить такие признаки, как институциональность, фактуальность, тривиальность знания.

Очевидно, что данная модель окажется неполной без некоторой обрисовки позиционирования адресата сообщения. Поскольку Яндекс.Дзен максимально коротким путем воплощает принципы «экономики внимания» (управление вниманием пользователя с целью извлечения экономической выгоды посредством рекламы, создания «воронки» ссылок и т. д.), адресант обязательно учитывает именно фактор «достойно внимания». Именно поэтому автор вырабатывает собственную стратегию удержания внимания пользователя. И тут в игру вступают мотивационные установки реципиента в движении от незнания к знанию (зона ответственности эксперта, информативность) посредством получения положительных эмоций в опыте восприятия (зона ответственности любителя, фасцинативность).



Архитектура в кино. На этом канале вы прочтаете о ландшафтах, городах, зданиях и интерьерах из современных и классических фильмов, о декорациях, дизайне, искусстве и эстетике. Ведет канал Лидия Панкратова.  
Присоединяйтесь ♥

3 835  
подписчики

58 968  
аудитория

vk f ↗ @ ▶

👤 Вы подписаны

Рис. 1. Пример авторского канала о кино в Яндекс.Дзене

Что же вызывает у пользователя положительные эмоции в таком опыте опосредованного общения, как чтение авторского канала в Яндекс.Дзене? По-видимому, главным образом чувство приобщения к престижному способу получения знаний в максимально «своей», «дружественной» форме, учитывающей доминантные ценностные ориентиры адресата, часто раскрывающиеся в контексте широкой социальной проблематики, выходящей за рамки тематики самой публикации. Мастерство владения коммуникативной шкалой «эксперт — любитель» вытекает именно из работы автора с этой моделью. А ее проверка находит отражение в блоке комментариев, сопровождающих исходный материал.

Обратимся к примеру авторского канала на Яндекс.Дзене и проследим реализацию коммуникативной шкалы «эксперт — любитель». Проект «Киноа» интересен тем, что рассматривает искусство кино и в широком социальном контексте, и, так сказать, фактурно — сквозь призму запечатленных в нем архитектуры и дизайна.

Обратимся к статье *«Отроки во Вселенной: дизайн, архитектура, вдохновение»*<sup>5</sup> и отметим те фрагменты, которые маркируют авторскую манифестацию собственного коммуникативного статуса и читательских ожиданий.

Первое предложение статьи недвусмысленно манифестирует экспертный уровень: *Диалогию Ричарда Викторова «Москва — Кассиопея» (1973) / «Отроки во Вселенной» (1974) нужно разбирать покадрово, и это интересная задача для искусствоведа-киноведа* — мы обнаруживаем в предложении термины искусствоведения, точность номинаций, нацеленных на профессиональное фреймирование темы, модальность долженствования в методических рекомендациях и положительную оценку поставленной задачи. Далее следует переход к коммуникативной тональности любителя (посредством пропозиции, построенной на модальности «рекомендовано»):

*А еще это кино рекомендовано смотреть с пленки на большом экране, как это сделала однажды я (о моих приключениях читайте в рассказе «Космос, кинемеханик и 35мм») — фактором активизации фасцинативности здесь становится упоминание о «приключениях».*

Третье предложение уже полностью сконцентрировано на личном опыте любителя с соответствующей ему оценочностью и экспрессией:

*Когда смотришь «Отроков во Вселенной», будто попадаешь не столько в музей космонавтики (могу лично засвидетельствовать: там скучновато), а в галерею современного искусства, и это намного интереснее!*

Личные предпочтения автора здесь выражены максимально эксплицитно без излишней экспертной аргументированности. Сильно действует словообразовательное средство в слове «скучновато». И даже коммуникативно незначимая неточность во второй части двойного союза «не столько — а» работает именно на тональность любителя.

Далее следует важный метакоммуникативный индекс, дающий установку на восприятие дальнейшего содержания статьи: *«Остановлюсь на трех*



любопытных моментах...». Этими моментами становятся: 1) «Отроки во Вселенной» вышли за несколько лет до «Звездных войн»; 2) Не только эскизы, но и настоящая «космическая» живопись; 3) Привет из Хельсинки.

Подобное фреймирование содержания можно рассмотреть с точки зрения перформативного подхода и отметить ряд особенностей. Во-первых, явно прослеживается нарастание имплицитности от первого подзаголовка к последнему: автор как будто заостряет любопытство читателя. Во-вторых, первым же ударным фреймом становится излюбленный прием сопоставления наших достижений с заокеанскими при явном преимуществе наших. В-третьих, действительно хочется спросить, при чем тут Хельсинки, и продолжить чтение статьи, а значит, цель автора оказывается достигнутой.

Нельзя не отметить и мультимедийность материала: нужные фрагменты сопровождаются иллюстрациями и даже вставкой видео.

И в заключение коротко проследим, какой резонанс вызывает работа автора с коммуникативной шкалой «эксперт — любитель» в комментариях. Тем более что статья удачно завершается вопросами к читателям: *А что увидели в «Отроках во Вселенной» вы? Пишите в комментариях, какие фильмы Ричарда Викторова вам нравятся больше всего? И какие космические фильмы вы бы рекомендовали посмотреть?*

Некоторые комментарии (орфография и пунктуация сохранены) из 144 откликов на материал: 1) *Уважаемый автор! что нужно сделать что бы эти фильмы наконец реставрировали и выпустили в формате HD? Почему до этого никому нет дела? Я писал Николаю Викторову он молчит — очевидное восприятие автора как эксперта, вхожего в профессиональное сообщество кинодеятелей;* 2) *Главное в Советских фильмах это ДОБРЫЕ ЛЮДИ!!!... В американских нет таких, там только "КРУТЫЕ ПАРНИ"...) Это не одно и то-же... — отклик на фреймирование релевантного денотативного пространства «мы» — «они», интересен ответ автора — *крутые парни тоже иногда бывают добрыми людьми. Кстати, в советских детективах немало крутых парней*). В своем ответе автор считает важным снять категоричность суждений комментатора, предлагая некий эстетический и смысловой синтез, а еще успевает расширить горизонты «любителя», упоминая советские детективы.*



Рис. 2. Роботы из советского фильма

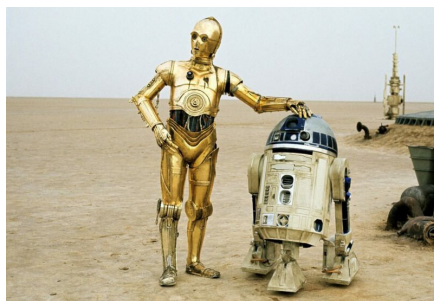


Рис. 3. Роботы из «Звездных войн»

Итак, формат блога в Яндекс.Дзене требует от автора обращения ко всем четырем аспектам медиадискурса — тематическому, агентивному, инструментальному, перформативному. При этом если первый и последний прежде всего структурируют сам публикуемый материал, то агентивно-инструментальный тандем коммуникативной шкалы «эксперт — любитель» и коммуникативной тональности (информативность — фасцинативность) позволяет автору максимизировать престиж личного знания и обращенность к доверию и эмоциям читателей, а также вызвать широкий отклик аудитории с возможностью продолжения диалога.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Как работает Дзен [Электронный ресурс] // Яндекс.Дзен: [сайт]. URL: <http://https://zen.yandex/about> (дата обращения: 14.05.2021).

<sup>2</sup> Карасик В. И. Языковые ключи. М.: Гнозис, 2009. 406 с.

<sup>3</sup> Карасик В. И. Коммуникативная тональность медиадискурса // Дискурс и стиль: теоретические и прикладные аспекты: колл. монография / под ред. Г. Я. Солганика, Н. И. Клушиной, Н. В. Смирновой. М.: Флинта: Наука, 2014. С. 218–232.

<sup>4</sup> Там же. С. 222.

<sup>5</sup> Отроки во Вселенной: дизайн, архитектура, вдохновение [Электронный ресурс] // Яндекс.Дзен: [сайт]. URL: <https://zen.yandex.ru/media/kinoah/otroki-vo-vselennoy-dizain-arhitektura-vdohnovlenie-60778c39e355017cf2932c26> (дата обращения: 14.05.2021).

**Romantovsky, A. V.**

*Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Moscow State Linguistic University”*

## COMMUNICATION SCALE “EXPERT — AMATEUR” IN THE AUTHOR CHANNEL ON THE YANDEX.ZEN BLOG-PLATFORM

The article touches upon the problem of examining the author’s channel or blog on the Yandex.Zen platform. Managing the attention and interest of the user and the recipient is viewed from the perspective of the “expert — amateur” communicative scale. This theoretical model is based on the generalizing concept of researching media discourse proposed by V. I. Karasik. Analysis of the speech material made it possible to identify the functions of this model in terms of creating a media text and interacting with readers in the comments block.

*Keywords:* media discourse, blog, Yandex.Zen, communicative role, commentary.

## РУССКИЙ ЯЗЫК В ЗАКОНЕ «О ГОСУДАРСТВЕННОМ ЯЗЫКЕ РФ» И В СФЕРАХ ЕГО ПРИМЕНЕНИЯ

В статье рассматривается текст закона «О государственном языке РФ», достаточно противоречивый и неоднозначный в трактовке базовых понятий «государственный язык», «литературный язык», «разговорная речь», «норма» и т. п. Автор показывает, что нормы литературного языка нарушаются как самим законом, так и во всех регламентируемых им сферах, включая СМИ, рекламу, деятельность государственных органов, правовую и деловую сферы.

*Ключевые слова:* русский язык, государственный язык, литературный язык, норма, язык закона, нарушение закона о русском языке.

Текст ФЗ № 53 «О государственном языке Российской Федерации»<sup>1</sup> не раз подвергался критике как на стадии его обсуждения<sup>2</sup>, так и после его принятия, будучи оценен как «закон с явными признаками документной и содержательной уязвимости»<sup>3</sup>. Предъявлялись претензии к отсутствию в законе дефиниции понятия «государственный язык»<sup>4</sup>, к расплывчатости формулировок о «праве на использование» и о «поддержке» русского языка как государственного, к положению об утверждении норм литературного языка: «Документом потерян *обязательный* (квалифицированный, что важнее всего, и ответственный) субъект, который предшествует чиновнику, олицетворяющему конгломерат лиц, названный *Правительством Российской Федерации*, — субъект, обладающий специальными лингвистическими знаниями»<sup>5</sup>. Много внимания уделялось и соотношению понятий «литературный язык» и «государственный язык», функциональной нагрузке литературного языка в подзаконных сферах<sup>6</sup>, нормативным грамматикам и словарям, перечень которых мог бы стать приложением к закону, обеспечив его действенность<sup>7</sup>. Признавая ценность уже высказанных экспертных заключений, сосредоточимся на несообразностях, затрагивающих базовые понятия закона и значимых для его реализации в жизни.

Во-первых, в тексте закона не разграничиваются *государственный язык* и *официальный язык*: в 1953 г. развести эти понятия предложили эксперты ЮНЕСКО, рекомендовав называть *государственным* язык, выполняющий интеграционную функцию в политической, социальной и культурной сферах и выступающий в качестве символа государства, а *официальным* — язык государственного управления, законодательства, судопроизводства; в отечественной законодательной и юридической практике *государственный*

и *официальный* языки практически отождествляются<sup>8</sup>. Е. М. Доровских объясняет синонимизацию этих понятий, включая *официальный* язык в *государственный*: «Фактически речь идет об обслуживании национальным языком потребностей официального общения, официального делопроизводства, законодательства, судопроизводства, т. е. язык выступает как средство фиксации процесса и результатов государственной деятельности»<sup>9</sup>. Д. В. Руднев и Т. С. Садова считают возможным рассматривать *государственный* язык как функцию *литературного языка*, практически отождествляя его с *официально-деловым стилем* языка государственного делопроизводства<sup>10</sup>, однако такая трактовка противоречит тексту закона «О государственном языке РФ», поскольку *государственным* в нем назван и язык СМИ, кино, театра, литературы, рекламы и обучения, который при этом не является *официальным*. В тексте закона следовало бы разграничить не только сферы действия *языка как государственного символа*, но и четко указать на различия его функционирования в официально-деловой и правовой, научной и образовательной, массовой и художественной сферах, с нормами, соответственно, делового, научного, публицистического и художественного стилей.

Во-вторых, вопросы вызывает определение в законе базового понятия *литературный язык*: с точки зрения авторов, это нормированный «язык художественной литературы, науки, печати, радио, телевидения, театра, школы, государственных актов», тем самым *литературный язык* соотносится лишь с публичной, подзаконной сферой своего бытования. Между тем и частная устная и письменная речь при соблюдении норм орфоэпии, орфографии, грамматики и стилистики является проявлением *литературного языка*. То же относится и к разговорной речи. По определению Е. Н. Ширяева, это «одна из полноправных литературных разновидностей языка, а не какое-то языковое образование, стоящее <...> на обочине литературного языка или вообще за его пределами», в которой «нормой признается то, что постоянно употребляется в речи носителей литературного языка и не воспринимается при спонтанном восприятии речи как ошибка»<sup>11</sup>. Таким образом, следовало бы определить в законе *литературный язык* как форму существования национального языка, принимаемую его носителями за образцовую и обладающую общеобязательными нормами речи и стилей, как в большинстве специализированных терминологических словарей<sup>12</sup>.

В-третьих, по-прежнему вызывает нарекания п. 6 ст. 1, регламентирующий соблюдение языковых норм<sup>13</sup>, в отредактированной формулировке: «При использовании русского языка как государственного языка Российской Федерации *не допускается использования слов и выражений, не соответствующих нормам современного русского литературного языка (в том числе нецензурной брани), за исключением иностранных слов, не имеющих общеупотребительных аналогов в русском языке*». К уже высказанным экспертами замечаниям можно добавить, что в данном случае в самом тексте закона нарушена синтаксическая норма, в результате чего иностранные слова, имеющие общеупотре-

бительные аналоги, фактически приравниваются к нецензурной брани и объявляются ненормативными, что, безусловно, принять нельзя. Это положение ст. 1 может стать инструментом в борьбе с неоправданным употреблением новых заимствований типа *кейс* вместо *случай*, пример (ср.: *В качестве кейса приведу такой пример...; В этом кейсе у меня три слайда* — примеры из докладов филологов на научной конференции), или *стрим* вместо *вещание, прямой эфир*. Однако среди иностранных слов есть и неполные синонимы: *менеджер* не всегда то же, что *администратор*, и синонимы, отличающиеся стилистическими оттенками: слово *презент*, сосуществуя в истории языка с *подарком*, отличается от него оттенком ретро и имеет помету *шутл.* в большинстве словарей. Неоднозначно в языковой системе выглядит и то, что может быть отнесено к брани: все современные толковые словари являются словарями *литературного языка*, а в них есть слова с пометами *вульг., снижен., груб., бран.* и, с некоторых пор, *неценз.* (например, при слове *болт* в переносном значении), которые и определяют сферы употребления лексики и соответствие морально-этической, социальной, а не только литературной норме.

Можно предположить, что не только отсутствие адекватного перечня нормативных словарей и грамматик, словаря инвектив или перечня слов и выражений, которые могут определяться как нецензурные — в том числе в зависимости от контекста, а также отсутствие четко прописанной системы административных взысканий (на что обычно указывают критики закона), но и расплывчатость определений базовых понятий, в особенности *литературного языка* и *литературной нормы*, игнорирование *лингвистической экспертизы* как одной из инстанций, определяющих соответствие норме, неразличение *частной* и *публичной речи*, *общезыковых* норм и присущих *художественному* стилю языка приводит к тому, что закон нарушается во всех обозначенных им в ст. 3, п. 1 сферах применения русского языка как государственного: в продукции средств массовой информации, в рекламе, в кинопрокате, в деятельности органов государственной власти, госорганизаций, в законах и нормативных правовых актах, в делопроизводстве и др.

Так, регулярно нарушаются литературные нормы в СМИ: в свое время Первый канал, Россия-1 и Россия-Культура, многие радиостанции сообщили, что *дом-музей Ван-Гога открылся в Арле* (ср. нормативное: *Арль, в Арле*), «переместив» его для части аудитории в *Орел* — вследствие незнания орфоэпической нормы; орфографическая норма часто страдает при неразличении паронимов: *Полиция разыскивает россиянку. Пропавшая может находиться на территории Чешской Республики, <...> жить в пенсионе или подобном месте временного проживания* (Пражский телеграф); *Китайский премьер может уйти на заслуженный отдых не в ареале славы, а, так сказать, с подмоченной репутацией* (Известия); примером нарушения грамматической нормы можно назвать чрезвычайно распространенное в СМИ ошибочное употребление конструкций *по + сущ. в Предл. пад. и в течение / в продолжение* во временных значениях: *Все призывники проходят обязательное тестирование*

на коронавирус. *А по прибытию на место все будут отправлены на двухнедельный карантин (Первый канал); если в течении кредитного периода (до 1 апреля 2021 года) предприниматели сохранят не менее 90 % от штатной численности своих сотрудников, то они смогут полностью списать по окончанию периода кредит и проценты (Коммерсантъ); постоянно нарушается стилистическая норма — чаще всего в ошибочном предпринять меры вместо нормативного принять меры: Система международных связей не станет прежней после пандемии, — заявил глава МИД РФ Сергей Лавров. Он добавил, что будут предприняты какие-то меры, основанные на выводах из сложившейся ситуации (ТАСС); ЕСПЧ отверг обвинения в «политической мотивации» и «репрессивном характере» налоговых мер, предпринятых в отношении ЮКОСа (Lenta.ru).*

В рекламе литературная норма нарушается иногда сознательно: в языковой игре, которая отнюдь не безобидна, поскольку имеет обратное влияние на речь носителей языка. Так, В. Н. Белоусов, один из разработчиков закона «О государственном языке РФ», говорил в эфире «Эха Москвы» от 27.11.2002 о популярном в то время лозунге компании Века «Привекайте к хорошему!»: «Помимо того, что это вообще безобразно, тут еще, вы знаете, приучат наших детей к тому, что они будут “привекать” к хорошему, и кириллицей будут это писать», — и вот свежие примеры с интернет-форумов: *В CS2 так и должно быть, привекайте; Не привекайте к людям, отвыкать очень больно; Ну не может быть абсолютно бесплатного «сыра», когда уж вы привекнете? Уже оказывает скрытое влияние на речь практика несклонения в рекламных текстах названий фирм и торговых марок, в том числе и не иностранного происхождения: В России сборка Опель началась в 2007 году... (рекламная публикация на auto-mgn.ru), ср.: Решил я как-то поехать на своем Опель. Сел, включил зажигание, а машина не заводится (интернет-форум); Закажи продукты к празднику в «Перекресток»! (рекламное объявление), ср.: Я перезвоню через минуту: сейчас на кассе в «Перекресток», уже расплачиваюсь (разговорная речь).* При отсутствии кодификации новых заимствований реклама зачастую навязывает свой вариант, отличающийся от рекомендуемого Орфографической комиссией РАН, как в случае с вводимым в норму кешбэк: *Кэшбэк на мобильные тарифы от МегаФон: тариф «Включайся!» на 100 % дешевле для новых клиентов и 20 % для всех абонентов: подробное описание, как получить кешбек, условия акции и другая информация (реклама на сайте moscow.megaфон.ru), и в силу повторяемости ошибочный вариант быстро становится доминантным. Достаточно и прямых нарушений нормы: аттракцион «Экстремальная плюшка» (реклама на пляже, ср. в норме: экстремальный); Я забочусь о ветеринарах вместе с «Волонтерами Победы»! (социальная реклама в Орле, спутавшая ветеранов с ветеринарами) и т. д.*

Множество примеров орфографических и грамматических ошибок дают субтитры к фильмам в кинопрокате, есть ошибки и в популярных фильмах: например, в «Иронии судьбы, или с Легким паром!» главная героиня, учитель русского и литературы Надя Шевелева забывает *одеть*, а не *надеть* праздничное платье<sup>14</sup>.

Что касается государственного языка в деловой сфере (госкорпорациях и организациях) и в делопроизводстве, то здесь действуют корпоративные субстандарты, часто входящие в противоречие с нормой<sup>15</sup>. Яркие примеры нарушения норм дают стенограммы заседаний законодательных органов: *Кто против за эту поправку? Давайте сделаем ракурс в историю...* (стенограмма заседания Калужской городской думы). Встречаются ошибки и в текстах правовых нормативных документов: *Решение о проведении досмотра при наличии оснований полагать о нарушении таможенных правил должен принять любой сотрудник таможенного органа из числа указанных в пункте 26* (Приказ ГТК России от 08.05.2002 № 470 «Об утверждении Положения о таможенном досмотре товаров и транспортных средств», ч. VII, п. 27); *для принятия судебного решения о заключении под стражу необходимо наличие оснований полагать о том, что обвиняемый (подозреваемый), оставаясь на свободе, будет противодействовать расследованию дела или скроется от следствия и суда* (УПК РФ, гл. 13, ст. 108); в свежих рекомендациях Роспотребнадзора по организации работы образовательных организаций в условиях сохранения распространения Covid-19 есть указание *проводить во время перемен и по окончанию работы дезинфекцию помещений* (Рос. газета, 13.05.2020).

Соблюдению закона «О государственном языке РФ» мог бы помочь постоянный мониторинг продукции подзаконных сфер, лингвистическая экспертиза ошибочных или кажущихся таковыми словоупотреблений, четко прописанная система административных предупреждений, штрафов и иных взысканий за нарушения. Кроме того, доработки требует и сам текст закона с участием лингвистов-экспертов: он нуждается в лингвистическом редактировании, уточнении базовых понятий, связанных с определением государственного языка и норм в сфере его функционирования, и, конечно, в устранении синтаксических и стилистических ошибок и несовершенств. Только закон, соблюдающий им же предписанные нормы и правила, может вызывать доверие у общества.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Текст закона доступен в двух версиях — первоначальной, от 07.06.2005: <https://rg.ru/2005/06/07/yazyk-dok.html>, и в действующей, в редакции от 05.05.2014: <https://legalacts.ru/doc/federalnyi-zakon-ot-01062005-n-53-fz-o/>, на которую мы и будем опираться при анализе.

<sup>2</sup> Например, на Круглом столе «Проект закона о русском языке как государственном языке РФ» в журнале «Мир русского слова» (03.12.2002: [http://gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28\\_245](http://gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28_245)) и в программе «Говорим по-русски!» на радио «Эхо Москвы» (07.11.2004: <https://echo.msk.ru/programs/speakrus/32848/>).

<sup>3</sup> Кушнерук С. П. Федеральный закон России о государственном языке как объект документно-лингвистического анализа (часть I) // Научный диалог. 2012. № 12: Филология. С. 111–123.

<sup>4</sup> Там же. С. 113. Ср.: Руднев Д. В., Садова Т. С. Русский язык как государственный и современный русский литературный язык (в аспекте реализации федерального

закона «О государственном языке РФ») // Журнал российского права. 2017. № 2 (242). С. 56–66.

<sup>5</sup> Кушнерук С. П. Указ. соч. С. 115.

<sup>6</sup> Руднев Д. В., Садова Т. С. Указ. соч. С. 60–61.

<sup>7</sup> Вербицкая Л. А. Русский язык как государственный: современное состояние и меры по его развитию // Российский гуманитарный журнал. 2015. № 2. С. 90–100.

<sup>8</sup> Доровских Е. М. К вопросу о разграничении понятий «государственный язык» и «литературный язык» // Журнал российского права. 2007. № 12. С. 8–20.

<sup>9</sup> Там же. С. 13.

<sup>10</sup> Руднев Д. В., Садова Т. С. Указ. соч. С. 61–62.

<sup>11</sup> Ширяев Е. Н. Разговорная речь // Культура русской речи: энциклопедический словарь-справочник / под общ. ред. Л. Ю. Иванова, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева. М.: Флинта-Наука, 2003. С. 543.

<sup>12</sup> Например: Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с. С. 129; Кожина М. Н. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. 2-е изд., стереотип. М.: Флинта-Наука, 2011. 696 с. С. 208.

<sup>13</sup> Ср.: Кушнерук С. П. Указ. соч. С. 117–118; Руднев Д. В., Садова Т. С. Указ. соч. С. 58–59.

<sup>14</sup> Нижегородская «училка» нашла ошибки в речи героев советских фильмов и знатоков [Электронный ресурс] // Рамблер-кино [www.kino.rambler.ru]. [Москва, 09.01.2019]. URL: <https://kino.rambler.ru/movies/41534027/> (дата обращения: 15.05.2020).

<sup>15</sup> Северская О. И. Речевая норма de jure и de facto: ортология медиасреды на примере деловой прессы // Материалы III Международной научной конференции «Язык, право и общество в координатах массмедиа (Москва, 25–29 сентября 2019). М.: ИЗиСП, 2020 (в печати).

**Severskaya, O. I.**

*Russian Language Institute, RAS*

## **RUSSIAN LANGUAGE IN THE FEDERAL LAW “ON THE STATE LANGUAGE OF THE RUSSIAN FEDERATION” AND IN THE FIELDS OF ITS APPLICATION**

The article discusses the text of the law “On the State Language of the Russian Federation”, which is rather contradictory and ambiguous in the interpretation of the basic concepts of “state language”, “literary language”, “colloquial speech”, “norm”, etc. The author shows that the norms of the literary language are violated both by the law itself and in all areas regulated by it, including the media, publicity, government affairs, legal and business spheres.

*Keywords:* Russian language, state language, literary language, norm, language of the text of the law, violation of the law on the Russian language.



## **ПЕРЕИМЕНОВАТЬ НЕЛЬЗЯ ОСТАВИТЬ! (К ВОПРОСУ О НАПРАВЛЕНИЯХ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ТОПОНИМИЧЕСКОЙ ПОЛИТИКИ)**

В статье рассматривается понятие «топонимическая политика», анализируется содержание Федерального закона «О наименовании географических объектов». Сформулированы основные задачи в сфере региональной топонимической политики, среди которых: повышение степени уникальности названия; сокращение многокомпонентных топонимов; приведение ойконимов в соответствие с существующей системой номинации; отказ от названий-аббревиатур и номерных названий; орфографическая нормализация географических объектов и др.

*Ключевые слова:* топонимика, топонимическая политика, ойконим, ойконимическое пространство региона.

События последних месяцев, происходящие в разных частях света, со всей очевидностью демонстрируют кризис идентичности граждан, который проявляется как в низвержении казавшихся незыблемыми авторитетов исторических деятелей, сносе монументов, установленных в их честь, попытках «переписать историю», вымарав неудобную на данный момент информацию, так и в стремлении переименовать географические имена собственные, содержащие отсылку к определенным историческим событиям и личностям. В этой связи область топонимии, которая касается онимов искусственной номинации (прежде всего ойконимов, называющих населенные пункты; годонимов, именующих улицы; и агоронимов, представляющих собой названия площадей), снова оказывается в фокусе научных интересов ученых.

Усиление внимания к топонимической политике, рассматриваемой нами в качестве составной части общей языковой политики государства, вполне оправданно. С. Н. Басик, разрабатывая такое научное направление, как критическая топонимика, видит его цель в «критическом осмыслении социально-политической и символической роли топонимов, политики номинации и ее результатов»<sup>1</sup>. А. С. Сорокин, признавая топонимическую политику действенным инструментом в политике идентичности, утверждает, что «топонимика является важным и неотъемлемым элементом символического и историко-политического пространства, отражая идеологические аспекты

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-012-00217 «Лингвистические коды объектов искусственной номинации в топонимической политике региона: проблемы, противоречия и векторы развития»

коллективной памяти и подчеркивая, в частности, значимость коммеморативных топонимических ландшафтов как важнейших “мест памяти”<sup>2</sup>.

Попытаемся обозначить основные направления развития топонимической политики с филологической точки зрения.

М. В. Голомидова, подробно анализируя понятие «топонимическая политика», приходит к необходимости трактовки его в статическом и динамическом аспектах: «Рассматриваемая в статическом аспекте, топонимическая политика представляет собой совокупность правовых, организационных, научных, методических, информационно-коммуникационных компонентов, которые обеспечивают регламент присвоения топонимов, а также нормы их употребления в сфере деловой коммуникации. В динамическом аспекте топонимическая политика есть сама практика присвоения официальных топонимов пространственным объектам, которая осуществляется уполномоченными субъектами права»<sup>3</sup>. Такая трактовка топонимической политики, по мнению ученого, «позволяет на начальном этапе вывести ее из смыслового поля других “политик” и сосредоточиться на объяснении, которое связано прежде всего с главной функцией топонимов — функцией “адресной”, или, точнее, “координатной”»<sup>4</sup>. Юридической основой для осуществления системы мероприятий, необходимых при проведении топонимической политики, является Федеральный закон № 152-ФЗ (последняя на сегодняшний день редакция была принята 30.12.2015) «О наименованиях географических объектов», который «устанавливает правовые основы деятельности в области присвоения наименований географическим объектам и переименования географических объектов, а также нормализации, употребления, регистрации, учета и сохранения наименований географических объектов как составной части исторического и культурного наследия народов Российской Федерации»<sup>5</sup>.

Вопросы топонимической политики в рамках того или иного субъекта РФ призваны координировать региональные топонимические комиссии, комитеты по делам территориальных образований и т. п. Перед этими юридически уполномоченными структурами стоит целый ряд непростых задач по упорядочиванию, регистрации и нормализации ойконимического пространства региона, понимаемого нами как совокупность названий населенных пунктов, зафиксированных на территории региона. Безусловно, выполнение указанных задач невозможно без комплексного анализа всего массива географических объектов искусственной номинации, составляющих отдельный субъект РФ. Поэтому чрезвычайно важным считаем своевременное внесение соответствующих корректировок в региональные реестры населенных пунктов в связи с возникновением новых пространственных географических объектов, исчезновением ранее зафиксированных, в том числе ввиду включения их в состав иного поселения, изменение статуса населенного пункта или его названия. Только полная информация позволяет определить наиболее важные задачи в сфере топонимической политики региона, среди которых:

1. Повышение степени уникальности названий в пределах региона прежде всего за счет отказа от полностью тождественных наименований населенных пунктов, что предписывается ст. 7 Федерального закона № 152-ФЗ: «Присвоение одного и того же наименования нескольким однородным географическим объектам в пределах административно-территориального образования (административно-территориальной единицы) не допускается»<sup>6</sup>. Существование множества населенных пунктов с одним и тем же названием обусловлено ментальной и культурно-исторической общностью народа, проживающего на территории страны, и составляет, по А. В. Суперанской, ономастическую универсалию. Например, на территории РФ в настоящее время зафиксировано 80 сел с названием *Михайловка*, причем 9 из них на территории Башкортостана; в Волгоградской области в составе Алексеевского района имеются 2 хутора *Яминский*; в Рыбинском районе Ярославской области существуют 3 деревни *Погорелка*. Закон предусматривает переименование ойконимов, имеющих идентичное название, поскольку совпадение наименований двух или более однородных географических объектов в пределах административно-территориальной единицы «затрудняет осуществление хозяйственной или иной деятельности»<sup>7</sup>.

2. Уход от многокомпонентных топонимов. В соответствии с анализируемым законом наименование географического объекта должно «состоять не более чем из трех слов»<sup>8</sup>. Между тем многокомпонентные ойконимы отнюдь не единичны, например: поселки *Комсомольского отделения совхоза «Красное Знамя»*, *отделения «2-я Пятилетка» совхоза «Красное Знамя»* и *Центральная усадьба Бобровского лесничества* в Воронежской области, *24 км Горьковской ж. -д.* в республике Марий Эл, *Областной сельскохозяйственной опытной станции* в Волгоградской области. Подобные наименования не отвечают критериям экологичности, поскольку чрезвычайно громоздки и не позволяют образовывать необходимые в системе языка оттопонимические дериваты.

3. Многовековая история образования топонимов позволяет выделять их сложившиеся структурно-семантические типы, в связи с чем требование федерального закона о том, что название населенного пункта должно «естественно вписываться в уже существующую систему наименований географических объектов»<sup>9</sup>, представляется вполне справедливым. Если на территории РФ сложилась традиция образования ойконима, содержащего указание, на берегу какой реки он расположен, с помощью предложно-падежной формы по модели *Ростов-на-Дону*, *Камень-на-Оби*, *Егоровка-на-Медведице*, то названия деревни *По Речке Купта* и поселка *По Речке Ноля* в республике Марий Эл явно нуждаются в соответствующей корректировке.

4. Ст. 7 закона № 152-ФЗ предусматривает возможность переименования ойконима в случаях, когда «географический объект обозначен аббревиатурой, номером или словосочетанием, выполняющими функции наименований географических объектов, но в действительности ими не являющимися»<sup>10</sup>. Так, населенные пункты с названиями типа *53 квартал* (Марий Эл), *Участок № 12*

(Воронежская область), *Третий Решающий* (Волгоградская область), *Шестой километр* (Ленинградская область), а также *ВНИИСС* и *МТФ* в Воронежской области не только, как и многокомпонентные онимы, нарушают критерии экологичности, но и не способны в необходимой степени выполнять свою конститутивную адресную функцию.

5. Одним из наиболее очевидных направлений работы уполномоченных органов в сфере топонимической политики является нормирование наименований географических объектов с точки зрения действующих правил орфографии, именно поэтому законом предусматривается внесение изменений в номинацию топонима, если «существующее написание наименования географического объекта на государственном языке Российской Федерации или на других языках народов Российской Федерации не соответствует правилам русской орфографии или орфографии других языков народов Российской Федерации и традициям употребления наименований географических объектов на указанных языках»<sup>11</sup>. Анализ массива географических наименований объектов искусственной номинации показывает колоссальные противоречия в орфографическом оформлении ойконимов, особенно в части слитно-дефисно-раздельных написаний и употребления прописных букв в составе неоднородных имен собственных, например: *д. Верх Кисово* (Вологодская область) — *д. Верх-Никитино* (Свердловская область), *х. Верхне-Азьяльский* (Марий Эл) — *х. Верхнеантошинский* (Волгоградская область), *д. Ново-Петрово* (Владимирская область) — *д. Новопетрово* (Тюменская область), *пос. Гуляй Поле* (Воронежская область) — *д. Гуляй-Поле* (Омская область), *пос. Центральной усадьбы совхоза «Воробьевский»* (Воронежская область) — *пос. центральной усадьбы совхоза «Пузачевский»* (Воронежская область), *пос. Фанерный Завод* (Вологодская область) — *пос. Ащеринский карьер* (Владимирская область).

6. «Переименование географических объектов допускается также в целях возвращения отдельным географическим объектам наименований, широко известных в прошлом и настоящем»<sup>12</sup>. Так, в Волгоградской области станция *Преображенская*, основанная казаками в середине XIX в., но переименованная в 1960 г. в поселок *Киквидзе*, в 1997 г. по многочисленным просьбам жителей вновь получила свое исконное название. По-видимому, ввиду неблагозвучности именовании или их несоответствия современным ценностям и идеалам жителей могут возникнуть основания для переименования и других населенных пунктов, например: *с. Брехово* в Пермском крае, *х. Сисковский* в Волгоградской области, *г. Сысерть* в Свердловской области, *д. Пендуз* в Вологодской области; *пос. Факел Социализма* в Алтайском крае, *д. Седьмой Съезд* в Тамбовской области, а также многочисленные населенные пункты *Путь Ильича*, *Заветы Ильича* и т. п.

7. Номинирование вновь образуемых географических объектов с учетом ойконимического пространства региона и перспектив его дальнейшего развития. Разделяем точку зрения Т. Прудниковой по поводу того, что «преоб-

разования, включающие в себя введение новой топонимики, можно считать частью культурной политики государства, направленной на формирование у жителей целостного образа новой... среды, встроенной в контекст определенных ценностей»<sup>13</sup>, что будет способствовать сохранению национально-культурной идентичности жителей.

Безусловно, приведенный список задач в сфере реализации топонимической политики нельзя считать исчерпывающим. Реальное функционирование географических имен собственных нуждается в тщательном и многоаспектном изучении специалистами разных отраслей знания.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Басик С. Н.* Критическая топонимика как направление географических исследований: проблемы и перспективы // Географический вестник = Geographical bulletin. 2018. № 1 (44). С. 56. Doi 10.17072/2079-7877-2018-1-56-63.

<sup>2</sup> *Сорокин А. С.* Топонимика как средство реализации политики государственной идентичности // Дневник науки. 2019. № 9. URL: <http://dnevniknauki.ru/images/publications/2019/9/politology/Sorokin.pdf> (дата обращения: 28.06.2020).

<sup>3</sup> *Голомидова М. В.* Топонимическая политика в сфере номинации внутригородских объектов: теоретические и прикладные проблемы // Вопросы ономастики. 2018. Т. 15. № 3. С. 36. Doi: 10.15826/vopr\_onom/2018/15/3/028.

<sup>4</sup> Там же. С. 44.

<sup>5</sup> Федеральный закон № 152-ФЗ «О наименованиях географических объектов» (ред. 30.12.2015). URL: <https://www.zakonrf.info/doc-15205113/> (дата обращения: 28.06.2020).

<sup>6</sup> Там же.

<sup>7</sup> Там же.

<sup>8</sup> Там же.

<sup>9</sup> Там же.

<sup>10</sup> Там же.

<sup>11</sup> Там же.

<sup>12</sup> Там же.

<sup>13</sup> *Прудникова Т.* Топонимическая политика Советского государства в контексте культуры сталинского времени (на примере переименования Московского проспекта в Ленинграде в 1950-е годы) // Вестник СПбГУ. Сер. 6. Вып. 3. С. 139.

**Sidorova, E. G.**

*Volgograd State University*

## RENAME CANNOT BE LEFT! (TO THE QUESTION OF THE DIRECTIONS OF DEVELOPMENT OF MODERN TOPONYMIC POLICY)

The article discusses the concept of “toponymic policy”, analyzes the content of the Federal Law “On the Name of Geographical Objects”. The main tasks in the field of regional toponymic policy are formulated, among which: increasing the degree of uniqueness of the name; abbreviation of multicomponent place names; bringing oikonyms in accordance with the existing system of nomination; rejection of abbreviations and numbered names; spelling normalization of geographical objects, etc.

*Keywords:* топонимы, toponymic policy, oikonym, oikonymic space of the region.

## ЗООНИМЫ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

В статье анализируются зоонимы из 27 сказок и басен Л. Н. Толстого. Сопоставительный анализ на примере 41 единицы, объединенных в пять тематических групп, в русском и китайском языках позволил показать лингвострановедческий потенциал, национально-культурные особенности зоонимов, обозначил необходимость работы с зоонимами на занятиях по РКИ.

*Ключевые слова:* зооним, национально-культурные особенности, языковая картина мира.

В культуре многих стран зоонимы имеют национально-культурные характеристики, присущие конкретной лингвокультуре. Данный вопрос не остался в стороне от ученых-лингвистов, последнее время к нему все больше обращаются исследователи, проводят сопоставительный анализ зоонимов в русском и других иностранных языках (В. В. Сальникова, Н. Г. Радченко, А. В. Шевчик). Надо сказать, что не только российские филологи заняты описанием зоонимической лексики. Обозначенная выше тема волнует и иностранных исследователей-филологов. Например, вопрос о зоонимах представляет искренний интерес среди китайских исследователей, но практически все работы последнего десятилетия посвящены сравнительному изучению паремий с компонентом зоонимом в своем составе, примеры из художественных текстов для анализа не рассматривались.

Национальные культурные особенности не раз отмечались исследователями. (Л. Г. Брутян, Е. С. Яковлева). Сравнение семантики зоонимов в разных культурных традициях является важным аспектом в обучении иностранных языков, а также важной темой в межкультурной коммуникации и практике перевода, т. к. зоонимы разных культур различаются национально-культурным содержанием. Так, например, о неопрятном, неаккуратном человеке можно сказать — свинья, в китайской культуре свиньей называют человека богатого; ослом русский назовет несговорчивого упряма, ослиным императором в Китае назовут жестокого человека, а если он совершает низкие поступки, отмечают, что у этого человека ослиное сердце и собачьи легкие; для китайского народа слово козел — значит милый, добрый. Сравнения с животными достаточно употребительны в языке, поэтому важны для понимания. Незнания в этой области, ошибки в переводе могут привести к печальным последствиям, вплоть до обид и межнациональных конфликтов.

В связи с вышесказанным становится очевидна необходимость рассмотрения данного вопроса в курсе преподавания РКИ. Настоящее исследование посвящено богатству значения зоонимов в сказках и баснях Л. Н. Толстого. Особенно обращение к данной проблематике важно в работе с группами иностранных магистрантов-филологов, которые серьезно изучают русский язык и литературу, а также на занятиях с будущими переводчиками с русского языка. Для анализа были отобраны зоонимы из 27 сказок и басен Л. Н. Толстого, 41 зооним, выделены 5 тематических групп:

1. Группа зоонимов-млекопитающих (Собака, Осел, Заяц, Лев, Волк, Лошадь, Слон, Корова, Козел, Обезьяна, Медведь, Еж).
2. Группа зоонимов-насекомых (Стрекоза, Муравей).
3. Группа зоонимов-птиц (Петух, Сокол, Сова, Орел, Воробей, Ласточка).
4. Группа зоонимов-земноводных (Черепаша, Лягушка).
5. Группа зоонимов-рыб (Акула).

Само обращение к материалу сказок и басен Л. Н. Толстого бесспорно заслуживает научного интереса: будучи жанром детской литературы, сказки содержат яркие и понятные образы. Благодаря богатому воображению, фантазии, которые формируют образ и отражают жизнь, они также имеют некоторую идеологическую и образовательную значимость: они раскрывают мир волшебства, будят воображение читателей. В сказках высмеивается лицемерие, возвышаются добрые качества человека. В связи с этим педагогическая роль сказки бесценна.

Небольшой размер сказок о животных Л. Н. Толстого представляет собой хороший учебный материал для иностранных студентов, изучающих русский язык как иностранный. Сказки легки по лексико-грамматическому материалу, вместе с тем содержательно помогают лучше понять человека, его взгляды, оценки происходящего. Сказки, басни, героями которых являются животные, противостоят длительной моральной проповеди и нежелательным для слушателя наставлениям, заставляют задуматься об истине, справедливости, благородстве и подлости, любви и предательстве, добре и зле. Сказки призывают к тому, чтобы человек больше размышлял об ответственности перед собой и обществом, о правилах жизни и ее цели. Метафорическое использование зоонимической лексики помогает раскрыть главные понятия в жизни человека.

Чаще всего в сказках и баснях Л. Н. Толстой упоминает следующие зоонимы: волк, медведь, лошадь, лев, осел, собака, петух. Этому можно найти объяснение, во-первых, распространенностью этих животных на территории России; во-вторых, тем, что каждое животное представляет особый сложившийся характер, особый образ русской культуры. Работа с данной группой зоонимов в китайской аудитории выявила ряд расхождений в понимании метафорического значения.

Путем сравнения значения, контекста употребления в русской и китайской лингвокультурах указанных выше зоонимов было отмечено: наиболее

часто встречающиеся зоонимы могут иметь одинаковое значение в русском и китайском языках, следовательно, быть понятны иностранным учащимся. Так, например, зооним собака сближается в нескольких значениях — верный, злой. Заяц у русских прежде всего трусливый, в китайской культуре у зоонима несколько значений: быстрый, хитрый, умный; есть заяц, живущий на Луне, толкущий в нефритовой ступке снадобье бессмертия. «У хитрого зайца три норы», — говорят жители Поднебесной о изворотливом человеке. Лев писателя Л. Н. Толстого великодушен, в китайской культуре — это священное животное. По наблюдениям Вэнь Сяомин: «образ льва “**狮** (лев)” имеет символическое значение: “избегать зла”. Китайцы часто исполняют танец драконов и львов, и в этом значении подразумевают “**狮** (лев)” “счастье”. Этот образ часто встречается в китайской архитектуре, предметах, одежде. Под выражением “спящий лев” подразумевают Китай». Образ медведя соотносится в русской лингвокультурологии с ленью, так называют человека неуклюжего, в китайской же культуре медведем назовут человека сильного, крепкого: «Спина тигра и поясница медведя — так говорят про мужчину богатырского сложения». Китайцы говорят: «Да приснятся вам медведи!» — значит доброе пожелание, буквально означающее «желаю вам сына», отмечая важность появления именно мальчика в семье. Зафиксировано в словарях употребление в диалектах зоонима с пометой «бранное». Так называют дрянного человека, тупого и ограниченного. Стрекозой и в русской, и китайской лингвокультуре назовут легкомысленную особу.

Как видно из примеров, зоонимы тесно связаны с лингвокультурологией и языковой картиной мира, наше исследование еще раз подтвердило эту мысль. Обращение к сравнительному изучению зоонимов в разных лингвокультурах необходимо, т. к. не все значения выражений с зоонимами понятны иностранцам, изучающим русский язык: значение может отсутствовать, иметь противоположное значение, иногда то же самое, что и в русском языке. Данное несоответствие помогает определить разницу в ментальности культур Китая и России, понять жизненные ориентиры жителей двух стран.

Обобщая сделанные выводы в работе, констатируем, что зоонимы в сказках и баснях Л. Н. Толстого показывают производное значение зоонимов, культурную коннотацию зоонимов, раскрывают неделимость языка и культуры. Проведенный сопоставительный анализ наименований животных в русском и китайском языках в лингвокультурологическом аспекте выявил национально-культурные особенности зоонимов, помог определить влияние зоонимической лексики на формирование национальной языковой картины мира носителей русского и китайского языков.

**Starovoitova, I. A.**

*Moscow State University by M. V. Lomonosov*

**ZOONYMS IN RUSSIAN AND CHINESE LINGUOCULTURES**



The article analyzes zoonyms from 27 fairy tales and fables by L. N. Tolstoy. Comparative analysis on the example of 41 units, united into five thematic groups, in Russian and Chinese languages allowed to show the linguistic and cultural potential, national and cultural characteristics of zoonyms, indicated the need to work with zoonyms in Russian as a foreign language lessons.

*Keywords:* zoonym, national and cultural peculiarities, linguistic picture of the world.

## РУССКИЕ И ОСЕТИНСКИЕ СКАЗКИ О ЖИВОТНЫХ: СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ В 5-М КЛАССЕ

Статья посвящена сопоставительному рассмотрению фольклоров народов России на уроке в 5-м классе с полиэтническим составом учащихся. Для такой тематики выбраны сказки о животных: «Лиса-повитуха» в русском фольклоре и «Медведь, волк и лиса» в осетинском. Автором предлагается методика проведения двух занятий по родной литературе.

*Ключевые слова:* народные сказки, сказки о животных, диалог культур, поликультурное образование.

Осуществление диалога культур народов, проживающих на территории Российской Федерации, — одна из целей осуществления государственной политики в сфере образования. О таком смещении образовательной парадигмы говорят многие исследователи, в том числе М. В. Лотфуллин: «Задачу формирования российской гражданской идентичности и сохранения содержания национально-регионального образования в рамках Федеральных государственных образовательных стандартов решает федеральная комплексная программа развития поликультурного образования. Таким образом, на смену национального и этнокультурного образования приходит поликультурное образование»<sup>1</sup>.

То есть теперь изучение народного творчества важно не только на уроках национальной литературы в билингвистической региональной школе, но и на уроках русского языка и литературы во всех школах<sup>2</sup>. Это подчеркивается и введением новой дисциплины «Родная литература», которая создает новые возможности для реализации мультикультурного подхода. Нами предлагается один из вариантов проведения таких уроков на примере сопоставительного изучения русских и осетинских сказок о животных в 5-м классе.

Вопросы сравнительного изучения народного творчества русских и осетин рассматривались такими учеными, как Д. В. Сокаева, Е. Б. Дзапарова, С. В. Вальцев, М. В. Черкезова, Б. Т. Дзусова, С. К. Семенина и др. Вопрос сходства моральных ценностей русских и осетин подчеркивает в своих работах С. В. Вальцев: «В структуре национального менталитета русских и осетин гармонично представлены ценностные ориентации, характерные для традиционной, современной и динамично-развивающейся культур»<sup>3</sup>. Именно это дает нам возможность для прямого сопоставления культурного наследия русских и осетин.

Народные сказки о животных — интересный материал для сопоставительного анализа в школе. Исследователь русских народных сказок о животных Ю. Ю. Мариничева считает, что «животные в русских сказках о животных являются не только персонажами, но и вполне определенными типажам, носящими имя лисы, волка»<sup>4</sup>. Один из первых издателей осетинских народных сказок Г.З. Калоев также определяет, что «персонажи этих сказок — домашние животные, звери, птицы, наделенные разумом и речью, сохраняют свои обычные свойства: осел — глупость, лиса — хитрость, волк — злобу и т. д.; они служат для обличения человеческих пороков, социальной несправедливости и т. п.»<sup>5</sup>.

Нами для сопоставительного анализа русского и осетинского фольклора выбраны сказки «Лиса-повитуха» и «Медведь, волк и лиса». Данные сказки поддаются прямому сравнению в сюжетном и композиционном плане, при этом также выражают народную мудрость, которая свойственна тому и другому народу. В качестве источников для этих текстов мы выбрали сборники А. Н. Афанасьева (русский фольклор) и Г. А. Дзагурова (осетинский). Оба сборника обладают научной ценностью, т. к. содержат не только сами сказки, но и классификации сюжетов, словари топонимов и малоупотребительных слов. Различны они в первооснове, т. к. сборник Г. А. Дзагурова был переведен с осетинского языка на русский, тогда как сборник А. Н. Афанасьева представлен на том же языке, на каком он рассказывался. Также стоит отметить, что А. Н. Афанасьев в большей степени известен именно как человек, издавший сказки, а Г. А. Дзагуров собирал их сам или это делали люди по его просьбе.

«Сказки о животных — достояние народов мира» — название первого из предлагаемых уроков. На начальном этапе предусмотрена актуализация знаний. Учащимся предложены следующие вопросы для осмысления:

- Что такое сказка? Какие бывают виды сказок?
- Какие русские народные сказки вы знаете?
- Как вы думаете, похожи ли русские народные сказки на сказки других народов и почему?

Таковыми вопросами, во-первых, учащиеся подводятся к теме урока, а во-вторых, сразу после обсуждения вопросов объявляется тема урока, что создает разрушение предлагаемого в ответах стереотипа о том, что народные сказки — обособленное пространство одного конкретного народа.

На втором этапе урока происходит комментированное чтение (сегодня можно говорить об эффективности разных практик чтения, о «соотношении понятий чтения и грамотности»<sup>6</sup>) следующих фрагментов сказок.

Таблица 1

<p>«Легла кума на печку, да и постукивает хвостиком:          — Чу, кум, меня зовут бабиться.          — Поди, — отвечает кум. Пошла кума на вышку, нашла кринку масла, да и почала её; пришла назад в избу. Волк спрашивает:          — Кого бог дал, кума?          — Початышка.          Легла опять да постукивает, и говорит:          — Чу, кум, меня бабиться зовут.          — Поди, кума!          Сходила на вышку и пришла назад. Волк спрашивает:          — Кого бог дал, кума?          — Серёдышка.          Легла опять на печку да постукивает, и говорит:          — Чу, кум, меня бабиться зовут.          — Поди, кума!          Воротилась кума, а волчок-от спрашивает:          — Кого бог дал, кума?          — Заскрёбышка»<sup>7</sup>.</p>	<p>«— Как же мне не кричать? — отвечает лиса. Алдаровы — да будет в доме их покойник! — хотят дать мальчику своему имя и зовут по этому случаю меня.          Медведь и волк отпустили лису, а она пришла к себе и поела сливочного масла. Затем вернулась к медведю и волку. Те спрашивают ее:          — Какое имя дали мальчику?          — Далбылта, — отвечает лиса.          К обеду лиса опять проголодалась и снова подняла крик:          — У-у-уй!          — Что опять случилось? — спрашивают медведь и волк. А лиса говорит:          — Данное мной имя, — да вынесут из дома их покойника! — им не понравилось. Они меня снова приглашают.          &lt;...&gt;          — Ну, какое имя ты ему дала? — спрашивают те ее.          Она ответила:          — Астаунараг-Гурвидауц.          &lt;...&gt;          — У-у-уй!          — Что такое опять приключилось? — спрашивают медведь и волк.          Лиса отвечает:          — Да будет в их доме покойник! Мальчику Алдаровых не нравится его имя, он капризничает, и они требуют меня обратно.          &lt;...&gt;          — Как ты его теперь назвала?          — Бынсарфт, — ответила им лиса»<sup>8</sup>.</p>
---	---

На основе этих моментов учащиеся наглядно видят схожесть, особенно при наличии комментариев и перевода имен от учителя. Таким образом, сопоставление важных в сюжетном отношении имен будет выглядеть таким образом: Початышек — «Ниже краев», Серёдышек — «С узкой талией», Заскрёбышек — «Начисто выметенный».

Составив сопоставительную таблицу с параметрами (герои, имена, сюжет, зачин, аллегии, мораль), на заключительном этапе урока учащиеся приходят к выводу о схожести сказок народов России.

На втором уроке учащимся были предложены следующие виды деятельности:

- использование цифровых технологий обучения<sup>9</sup>, в частности, работа на платформе Google Класс;
- организация ролевой игры: интерактивного батла;

– дискуссия об особенностях проблематики и сюжете сказок.

Более подробно в данной статье мы остановимся на том, как организуется работа на платформе Google Класс. Так, перед проведением второго урока учащимся предлагаются нестандартные задания по литературе, которые необходимо выполнить на платформе Google Класс. Во-первых, это досье лис — описание-характеристика русской и осетинской лисы с обязательным включением изображения, отличительных черт характера, описания преступления и советов для исправления. Такое задание в значительной степени способствует более внимательному прочтению текста, а также развитию творческого мышления.

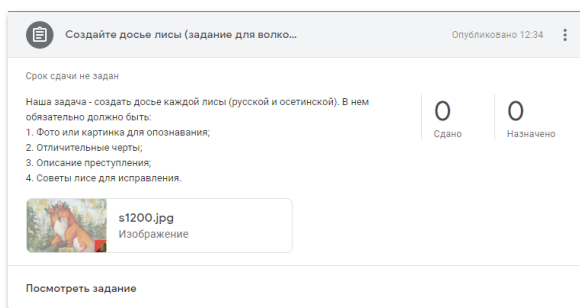


Рисунок 1

Так оно выглядит на платформе, многие учащиеся в большей степени отходили от предлагаемого плана, вследствие чего развивалось их творческое мышление и предлагались интересные варианты составления такого типа характеристики персонажа.

Во-вторых, это проведение интерактивного батла лис, в котором основными участниками будут лисы, а остальные герои будут иметь возможность комментировать их ответы, тем самым создавая дискуссию. Участникам предстоит ответить на главный вопрос: «Можно ли оправдать лис?»

Второй урок «Русские и осетинские сказки о животных: культурные различия» призван вывести рассуждения из сравнения конкретных сказок к сопоставлению народов, их ментальных особенностей. В начале урока предусматривается представление заранее выбранных учителем досье лис. Для более детального обсуждения проблемы также определяются секретари, которые записывают основные моменты разговора, а затем могут обобщить их для остальных участников. В ходе размышления о моральной стороне поступка лис может возникнуть неверное впечатление о том, что неправа в большей степени осетинская лиса, т. к. она обманула двух героев и при этом устраивала для них больше испытаний.

Следующим этапом представленного урока является театрализация по интерактивному батлу зверей, однако делается оговорка, что этот поединок

не должен дублировать уже проведенный. В этой части урока также важную роль играют секретари, в задачу которых входит фиксация положительных и отрицательных сторон в поведении лис. Данная работа способствует лучшему анализу фольклорных текстов за счет того, что учащимся необходимо применить роли на себя, т. е. использовать одновременно знания об анализе текста и свой жизненный опыт.

Для преодоления первоначального стереотипа о большей виновности лисы из осетинского фольклора предлагается просмотр и сравнение отрывка осетинского мультипликационного фильма (на языке оригинала) по сказке о животных и отрывка русского диафильма по сказке «Лиса-повитуха». Первоначально рассматривается осетинский мультфильм (<https://www.youtube.com/watch?v=0lYJ9FhZytg&t=18s>), по которому задаются такие вопросы:

– В чем особенность звучания осетинского языка? Чем он отличается от русского?

– Какие приемы в изображении животных и людей можно отметить?

– Какое настроение создается данным мультфильмом?

На основе ответов учащиеся делают вывод об отличительной особенности языка, заключающейся в большом количестве шипящих и отсутствии мягких согласных, большей хриплости и грубости в сравнении с русским языком. Ситуация, изображенная в картине, показана излишне реалистично. Затем учащимся предлагается посмотреть диафильм по русской сказке «Лиса-повитуха» (<https://www.youtube.com/watch?v=yY4G1kYJQyE&t=11s>). После его просмотра учащиеся отмечают его мелодичность, иносказательность. Исходя из общего сопоставительного анализа, учащиеся могут сделать вывод о том, что звери в осетинском фольклоре более реалистичны, а ситуации, которые изображаются, напоминают будничную жизнь людей.

Итоги двух уроков формулируются учащимися самостоятельно.

Предлагаемые нами методы работы с фольклорными текстами представляются эффективными для освоения дисциплины «Родная литература», а также для общего изучения раздела «Устное народное творчество» в рамках изучения в школе русского языка и литературы. Используемая модель работы не только развивает читательские умения пятиклассников, но и формирует навыки сопоставительного анализа, обогащает жизненный опыт школьников, способствует развитию культурологических навыков.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Лотфуллин М. В.* Поликультурное образование — новый этап развития национального образования // Крымское историческое обозрение. 2014. № 1. С. 194.

<sup>2</sup> *Гетманская Е. В.* Литературное образование в России и вызовы времени / Е. В. Гетманская, Н. А. Миронова, Н. А. Попова // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2016. № 5. С. 790–795.

<sup>3</sup> *Вальцев С. В.* Социально-психологические особенности национального менталитета (на примере русских и осетин): дис. ... канд. психол. наук. М., 2004. С. 43.

<sup>4</sup> *Мариничева Ю. Ю.* Русские сказки о животных: историография, сюжеты и персонажи: автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2012. С. 3.

<sup>5</sup> Осетинские сказки / сост. и пер. Г. З. Калоев. Орджоникидзе: Ир, 1974. С. 247.

<sup>6</sup> *Миронова Н. А.* Читательские практики: рабочая программа дисциплины / Н. А. Миронова, Н. А. Попова. М.: Изд-во «Экон-Информ», 2018. 34 с. С. 5.

<sup>7</sup> *Афанасьев А. Н.* Народные русские сказки. В 3 т. М.: Наука, 1984—1985. Т. 1. 512 с.

<sup>8</sup> Осетинские народные сказки. Запись текстов, перевод, предисловие и примечания Г. А. Дзагурова. М.: Наука, 1973. 598 с.

<sup>9</sup> *Миронова Н. А.* Цифровые технологии обучения в контексте непрерывного литературного образования. М.: Изд-во «Экон-Информ», 2020. 147 с.

**Tegina, M. A.**

*Moscow State Pedagogical University, Moscow*

### **RUSSIAN AND OSSETIAN TALES ABOUT ANIMALS: COMPARATIVE STUDY**

This article is devoted to comparative review of folklore peoples of Russia on lessons in 5<sup>th</sup> grade with multi-ethnic consist of students. For this theme such tales of animals are selected: “A fox-midwife” in Russian folklore and “A bear, a wolf and a fox” in Ossetian one. The author offers the methodology for carrying out two classes on “Native literature”.

*Keywords:* folk tales, tales about animals, a dialog of cultures, multicultural education.

## ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ СИНКРЕТИЗМ ДЕЙКТИЧЕСКИХ МЕСТОИМЕНИЙ В ПУБЛИЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье описывается синкретизм дейктических местоимений, которые в публичной коммуникации часто выполняют две функции одновременно: функцию дейксиса и функцию квантификации. На материале фрагментов публичных речей известных политиков рассматриваются особенности употребления местоимений для выполнения главной задачи публичной коммуникации — воздействия на аудиторию с целью вызвать чувство общности между слушателями и оратором, что должно помочь добиться конкретной цели, поставленной в речи.

*Ключевые слова:* публичная коммуникация, дейктические местоимения, квантификация, кванторные местоимения, квантифицированные местоимения.

Дейктические местоимения занимают особое место среди других разрядов, поскольку у них функциональная ценность коммуникативных свойств выше, чем значимость грамматических свойств. Иными словами, функции дейктического местоимения в коммуникативном акте доминируют над функциями в синтаксической конструкции, поэтому они кардинально отличаются своими грамматическими качествами от анафорических и кванторных местоимений. Грамматические качества отвечают за сочетаемость слов в контексте, а коммуникативные позволяют дейктическим местоимениям организовывать коммуникативный акт и координировать его в пространстве<sup>1</sup>. Анализ дискурса и классических текстов показывает, что для дейктических местоимений функция в коммуникации является обязательной и более значимой, чем в синтаксической конструкции, и это обусловило стабильность их грамматических характеристик в системе языка.

Двухуровневая функциональная природа стала причиной того, что переходность, характерная в той или иной степени для всех местоименных слов, у дейктических местоимений породила регулярные типы функционального синкретизма в определенных контекстах. Ученые В. Н. Мигирин<sup>2</sup> и Е. Н. Сидоренко<sup>3</sup> считают, что синкретичная природа местоимений настолько активна, что даже позволяет им переходить из одной части речи в другую, но в настоящей статье синкретизм рассматривается гораздо уже. Синкретизм — это способность местоимения выполнять в определенном контексте функцию, не свойственную его первичному разряду. В данном случае речь пойдет главным образом о функции квантификации, которую выполняют дейктические местоимения в публичной коммуникации помимо дейксиса. Квантификация — это способность выражать информацию о количественной характеристике



качественных признаков и, кроме этого, актуализация соотношения элементов и частей внутренней структуры контекста<sup>4</sup>. Наблюдения показывают, что некоторые дейктические местоимения в публичном контенте регулярно подвергаются квантификации и становятся квантифицированными. Квантифицированные местоимения выполняют в контексте публичной речи две коммуникативные функции одновременно: свою первичную дейктическую функцию, т. е. организуют коммуникативный акт, и функцию квантификации, т. е. служат для выражения количественной характеристики какого-либо качественного признака, что чаще всего приводит к его обобщению.

Статистический анализ показывает, что в публичной коммуникации процент использования кванторных местоимений выше, чем в текстах других сфер. Кроме этого, тот факт, что в публичной речи некоторые дейктические местоимения регулярно выполняют функцию квантификации, позволяет предположить, что данная функция имеет высокую ценность для публичной коммуникации. Функциональный анализ ряда текстов публичных речей, произнесенных известными людьми и политиками по разным поводам (президентские выборы, обращение к народу в связи с экстремальной ситуацией, обращение к собранию, выборы в правительство, дискуссия и др.), показал, что кванторные и квантифицированные местоимения, в отличие от собственно дейктических и анафорических, репрезентируют реалию через ее вхождение в определенный класс. При этом неважными являются отличительные уникальные признаки этой реалии: она значима только как элемент определенного множества: *И сегодня я просто обязан сказать слова благодарности всем, кто в этой трудной ситуации отстоял демократические завоевания народа; Надо также признать, что некоторые ближайшие соседи России и страны Восточной Европы проводили преобразования и быстрее, и решительнее; Возвращаясь к другим, текущим проблемам, должен сказать, что крайне медленно у нас идут преобразования в социальной сфере* (Путин). Эта особенность обусловлена логической природой явления квантификации. Фактически кванторные и квантифицированные местоимения функционируют в тексте как актуализаторы логических кванторов общности и существования, отсюда и их название<sup>5</sup>. Исходя из этого, местоимения, осуществляющие квантификацию в дискурсе или тексте, указывают на всеобщность, неопределенность, частотность, универсальность, частность и пр. какого-либо объекта или свойства. Они либо обобщают весь контекст, либо дают количественную характеристику качества каких-либо предметов и явлений. Обобщение контекста способствует тому, что содержание приобретает категориальный масштаб. Действительно, в публичной коммуникации речь всегда идет о социально значимых ситуациях и проблемах.

Особенно значимыми для публичных речей являются кванторные местоимения со значением общности: *всякий, каждый, все* и др. Эти местоимения выражают классы множеств и таким образом деконкретизируют, обобщают содержание контекста: 1) *Я думаю, что ни одно миролюбивое государство*

не может отказаться от мирного соглашения с соседней державой, если во главе этой державы стоят даже такие изверги и людоеды, как Гитлер и Риббентроп (Сталин); 2) Уверен, что действующему главе государства не следует заниматься собственной рекламой — надо было делать это в течение четырех лет: митинговать, сочинять всякие красивые сказки, красивые, но далекие от нашей реальной жизни (Путин); 3) И ни один человек никогда не выйдет сюда, потому что здесь слово дает только председатель собрания. И никто не будет бегать у микрофонов и говорить, с какого он округа (Жириновский).

Контекстуальный анализ фактического материала показал, что кванторные местоимения своей обобщенной семантикой противопоставляются собственно дейктическим местоимениям, функция которых, напротив, персонализировать и тем самым конкретизировать контексты, что они осуществляют с большой точностью. Несмотря на функциональную противоположность, в публичной речи есть условия для того, чтобы именно дейктические местоимения подвергались квантификации. Квантификация некоторых дейктических местоимений требует особого внимания, поскольку по частоте встречаемости это явление можно считать характерным для публичной коммуникации. Так, местоимения *мы, наши, вы, ваши* в публичных речах особенно часто подвергаются квантификации. Следует отметить, что квантифицированные дейктические местоимения в публичной коммуникации деконкретизируют предмет речи, хотя и не в такой степени, как собственно кванторные местоимения, при этом, однако, они продолжают выполнять свою основную коммуникативную функцию, т. е. структурируют коммуникативный акт. Это объясняется тем, что в публичной речи оратор выполняет сразу две задачи: с одной стороны, он организует речевую коммуникацию, поскольку речь осуществляется устно перед аудиторией, а с другой стороны, он создает воздействующий контент, который обязательно должен быть аналитическим или хотя бы иметь элементы аналитики. Для выполнения первой задачи необходимо осуществить дейксис, а для второй — квантификацию, и дейктические местоимения начинают выполнять две функции сразу: 1) *В прошлом году, как и в предыдущие годы, мы выполнили все свои финансовые обязательства* (Путин); 2) *Отчасти дурную шутку сыграла с нами и глобализация, к которой мы так все стремились* (Медведев).

Изучение выступлений политиков показало, что квантификация дейктических местоимений в публичной коммуникации выполняет еще одну очень важную экспрессивную задачу, обусловленную тем, что, какая бы цель не ставилась в речи, она может быть достигнута только в том случае, если аудитория будет солидарна с оратором. Эту задачу особенно продуктивно выполняют местоимения *мы* и *наши*, которые используются для выражения общности всех людей, в том числе и говорящего, в какой-либо ситуации: *Мы* (т. е. все, или каждый человек) *почти всегда извиняем то, что понимаем* (Лермонтов). Благодаря функциональному синкретизму, эти местоимения в публичном контексте используются для достижения эффекта общности

и для того, чтобы вызвать у аудитории чувство солидарности с оратором: *Мы должны немедленно перестроить всю нашу работу на военный лад, все подчинив интересам фронта и задачам организации разгрома врага; Все наши силы — на поддержку нашей героической Красной Армии, нашего славного Красного Флота! Все силы народа — на разгром врага! Вперед, за нашу победу!* (Сталин).

Местоимения второго лица *вы*, *ваши* и даже *ты* также могут применяться для достижения общности, но при этом они одновременно акцентируют личностную самостоятельность адресата речи (дейктическая функция), снижая, хотя и незначительно, квантификацию контекста. Наглядным примером этой особенности является агитационный текст в известном плакате — *Ты записался добровольцем?* — созданном художником Дмитрием Моором во время Гражданской войны в России. В нем местоимение *ты* употреблено в значении квантора общности, но с дополнительной персонализированной коннотацией от первичной коммуникативной функции, т. е. «*ты тоже должен*», «*ты, как и все, должен*», «*все и ты в том числе*». Данный пример хорошо иллюстрирует функциональный синкретизм местоимения *ты*. С одной стороны, *ты* в данном контексте — это адресат (дейктическая функция), с другой стороны — это обобщающее слово (функция квантификации). Следует отметить, что при квантификации местоимений 2-го лица сема адресата, являющаяся персонализированной коннотацией, всегда остается активной в семантической структуре. Это хорошо иллюстрируют два примера из предвыборных речей Г. Зюганова и В. Путина, которые имеют практически идентичное содержание, но из-за употребления разных квантифицированных местоимений различаются степенью квантификации: *Каждый из вас будет обеспечен достойным жильем* (Зюганов); *Как я уже говорил, наша важнейшая задача — решить жилищную проблему* (Путин). Заявление Путина является более абстрактным, несмотря на употребление личного *я*, тогда как местоименная конструкция *каждый из вас* в речи Зюганова, будучи квантором общности, усиливает экспрессию всей фразы своей адресной точностью.

Следует заметить, что дейктическое местоимения *я* (в отличие от *ты*) не поддается квантификации, оно всегда остается персонализированным самовыражением говорящего. Статистический анализ показывает, что это местоимение сравнительно редко употребляется ораторами в публичных речах, очевидно, из-за того, что у него нет способности к обобщению, поскольку за ним всегда открывается персонализированный контекст. Все же некоторые политики используют это местоимение для самовыражения, например депутат Государственной думы от коммунистической партии Г. А. Зюганов в своих речах: *Я хочу, чтобы каждый понял, за что травили губернатора Иркутской области Сергея Левченко; Я понимаю, что журналисты подневольные люди, но какой надо быть политической сволочью, чтобы отдать приказ вести эту грязную работу! Я обращаюсь к журналистам: вы еще не устали от этой подлости? И я хочу, чтобы в Кремле услышали: Ленин был гением!* Президент Республики Беларусь А. Г. Лукашенко также часто использует в своих речах это

местоимение для самовыражения: *Я не подписал Таможенный кодекс (ЕвразЭС), потому что многое, что должно было быть, не работает. Более того, я поручил отозвать основных наших специалистов из таможенных органов (ЕвразЭС)*. Контекстуальный анализ приведенных фрагментов показывает, что в их контексте было уместно употребление официального квантифицированного *мы*, поскольку оба политика выступают от лица своих партий, но они отдали предпочтение личному *я*. В приведенных выше примерах видно, что, несмотря на обобщенный смысл контекста, местоимение *я* не подвергается квантификации. Контекстуально-статистическое изучение речей этих политиков показывает, что самовыражение местоимением *я* является особенностью их ораторского стиля. Другие политики тоже используют это местоимение, но только в тех случаях, когда речь идет о какой-то сугубо персональной ситуации: *Мне часто задают вопрос: буду ли я проводить избирательную кампанию, и если буду — то как* (Путин); *Я лично говорил об этом во время встреч тогда еще всем нужной «восьмерки»* (Медведев); *У меня нет иллюзий по поводу роли моей скромной персоны в истории российского парламентаризма* (Миронов); *Я ухожу, но я не оставляю вам преемника, потому что наступило время прямой демократии* (Жириновский).

Изучение речей известных людей и политиков показывает, что местоимения *мы* и *вы / ты* употребляются для квантификации в публичной коммуникации чаще, чем другие некванторные местоимения. Причиной этого является их способность ненавязчиво вызывать у слушателей чувство общности с оратором, что используется как один из самых эффективных риторических приемов воздействия на аудиторию. Так, в знаменитой Геттисбергской речи Авраама Линкольна, сравнительно небольшой по объему, из 242 слов 48 местоимений, из которых 26 — кванторные, и из них 15 квантифицированных местоимений — *мы*, *наши*. Эти местоимения в речи Линкольна несут большую экспрессивную нагрузку, вызывая у каждого адресата ощущение общности с оратором и одновременно со всем американским народом.

Изучение предвыборного выступления Владимира Путина перед доверенными лицами 12 февраля 2004 г. показало: в контексте анализа имеющегося состояния дел он особенно часто использует кванторное местоимение *все* (*весь, вся, всё*), а когда он говорит об истории, достижениях и перспективах развития России, использует квантифицированные местоимения *мы* и *наши*. Следующие примеры являются характерными для употребления этим политиком приведенных местоимений: *Все эти вопросы требуют дальнейшей проработки; Хотел бы здесь подчеркнуть: несмотря на весь масштаб перемен, мы лишь создали плацдарм для решительного поворота в экономическом развитии страны, поворота, ведущего к качеству жизни, сопоставимому с развитыми странами, и уже через это — к такому авторитету и к такому влиянию России, которые будут достойны и нашей тысячелетней истории, и наших интеллектуальных ресурсов, и наших возможностей для полноценного участия в мировом разделении труда*.

Таким образом, статистический и функциональный анализ публичных речей известных людей и политиков позволяет сделать вывод, что в публичной коммуникации есть условия для проявления синкретичных возможностей дейктических местоимений. Первым условием является устный формат публичного выступления, который требует актуализации структуры коммуникативного акта, и в данном случае местоимения выполняют свою первичную дейктическую функцию. Вторым условием является квантификация, которая имеет высокую ценность как жанровая функция публичной речи, поскольку способствует обобщению контекста и экспрессивному воздействию на аудиторию. Дейктическое указание на определенного участника коммуникации совместно с кванторным значением общности вызывает у аудитории чувство солидарности с оратором. Таким образом, функциональный синкретизм дейктических местоимений в публичной коммуникации позволяет использовать их как риторическое средство, ориентированное на определенный эффект. Во всех приведенных примерах из речей политиков участники коммуникативной ситуации не конкретизируются, а лишь намечаются благодаря синкретичному использованию дейктических местоимений с обобщающей кванторной семантикой, и таким образом контенту придается абстрактный и одновременно символический смысл, и это адекватно запросам публичной коммуникации.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Урунова Р. Д. Местоимения русского языка. Разноаспектное описание. Ульяновск: УлГУ, 2014. С. 87–92.

<sup>2</sup> Мигирин В. Н. Очерки по теории процессов переходности в русском языке. Белцы, 1971. 199 с.

<sup>3</sup> Сидоренко Е. Н. Очерки по теории местоимений современного русского языка. Киев; Одесса: Лыбидь, 1990. 147 с.

<sup>4</sup> Кондаков Н. И. Логический словарь. М.: Наука, 1971. С. 211.

<sup>5</sup> Там же. С. 212.

**Urunova, R. D.**

*Kazan Federal University, Russia*

#### FUNCTIONAL SYNCRETISM OF DEICTIC PRONOUNS IN PUBLIC COMMUNICATION

The article describes the syncretism of deictic pronouns, which in public communication often perform two functions simultaneously: the deixis function and the quantification function. On the basis of fragments of public speeches of famous politicians, we consider the peculiarities of using pronouns to perform the main task of public communication — to influence the audience in order to evoke a sense of community between the audience and the speaker, which should help achieve a specific goal set in the speech.

*Keywords:* public communication, deictic pronouns, quantification, quantifier pronouns, quantified pronouns.

## АВТОКОММУНИКАЦИЯ В РАССКАЗАХ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО И И. А. БУНИНА О РУССКОМ ХАРАКТЕРЕ

Автокоммуникация в художественном творчестве является когнитивным механизмом моделирования картины мира. Адресат и адресант при этом соединяются, т. е. писатель включает читателя в саморефлексию. В то же время происходит размывание точки зрения адресата с помощью его вытеснения в интеракцию благодаря используемым монологическим структурам (хронотопу, автобиографическим аллюзиям, фигуре умолчания). Ф. М. Достоевский в рассказе «Мужик Марей» и И. А. Бунин в рассказе «Чистый понедельник» осуществляют временную и пространственную локализацию событий, с помощью прецедентных феноменов включают читателя в общий контекст и воздействуют на него, размышляя об особенностях характера русского человека.

*Ключевые слова:* Ф. М. Достоевский, И. А. Бунин, хронотоп, прецедентные феномены, автокоммуникация, русский характер.

Общеизвестно, как негативно относился И. А. Бунин к творчеству Ф. М. Достоевского, неоднократно вступая с ним в полемику (например, в рассказе «Петлистые уши»). Однако размышление о судьбе русского человека неизбежно обращало Бунина не только к темам и мотивам Достоевского<sup>1</sup>, но и к его способам моделирования художественной картины мира. Н. В. Прашерук заметила, что в повести «Деревня» Бунин использовал прецедентное имя — Макар Иванович, которое должно было в читателе пробудить воспоминание о герое романа Достоевского «Подросток» (1875)<sup>2</sup>.

Образ Макара Ивановича Долгорукого создавался Достоевским как библиотечный. Один из прототипов — герой стихотворения Н. А. Некрасова «Влас». По мнению Н. Ф. Будановой, некрасовский «Влас с его способностью к духовному подвигу» становится для Достоевского «не только символом русского народа, но и воплощением лучших черт нации в целом»<sup>3</sup>. Но Влас близок и герою из одноименного рассказа Достоевского «Мужик Марей», помещенного в «Дневник писателя» 1876 г. Мужик Марей в романе «Подросток» соотносится с Макаром Ивановичем через прецедентную ситуацию. В последней беседе с Софьей Андреевной герой вспоминает: «А то разь волка испугалась, бросилась ко мне, вся трепещеть, а и никакого волка не было»<sup>4</sup>.

Л. А. Гаврилова, анализируя дискурс «Дневника писателя» 1876 г., отнесла введение истории о мужике Марее к пассивной форме диалога с «другим», поскольку эта история «сеет сомнение» в ее подлинности<sup>5</sup>. Исследователь относит взаимодействие с «другим» в этом произведении к стратегии автокоммуникации.

В рассказе «Мужик Марей» Достоевский использует когнитивный механизм размывания точки зрения с помощью монологических структур. С одной стороны, он использует прецедентное имя, татарин Газин, и прецедентную ситуацию — жестокое избиение этого человека каторжанами для его усмирения. Возникает аллюзия к «Запискам из Мертвого дома», где повествуется о том, как рассказчик Горянчиков был чуть не убит пьяным Газиным и никто за него не вступился. Автор в «Дневнике писателя» замечает, что написал «Записки» от «лица вымышленного, от преступника, будто бы убившего свою жену»<sup>6</sup>, и, таким образом, отстраняется от своего героя. Но тут же сближается с ним, поскольку ставит его воспоминание в один ряд со своим воспоминанием и указывает временную дистанцию между ними: двадцать лет (на каторге автору было двадцать девять лет, а в детском воспоминании — девять лет). Воспоминание о встрече с мужиком Мареем сопровождается детальным описанием места и времени, даже указанием топонима местного происхождения — Лоск — это название кустарника от оврага до березовой рощи. Чтобы приблизить читателя к описываемой ситуации, автор замечает: «и теперь даже, когда я пишу это, мне так и послышался запах нашего деревенского березняка»<sup>7</sup>.

Упоминание августа создает особую коннотацию, поскольку события в остроге происходят на «второй день светлого праздника» — Пасхи. Возможно, время в рассказе приближено к празднику Преображения Господня или Успения Божией Матери, которые приходятся на август. Воспоминание о встрече с русским крестьянином и утешение, защита, которую находит испуганный ребенок у мужика Марее («Уж я тебя волку не дам!»), помогают повествователю восстать духом на каторге и преодолеть в себе «ненависть и злобу» к каторжанам. Образ Марее с «материнской» улыбкой на лице, перекрестившего ребенка, обобщается повествователем до собирательного образа русского народа вообще. Возвращаясь в каторжный мир, повествователь использует стратегию редукции, отождествляя мужика Марее с каторжанином, «обритым и шельмованным мужиком». «Ведь я же не могу заглянуть в его сердце», — замечает автор<sup>8</sup>. После слов о «глубоком просвещенном человеческом чувстве» и «тонкой, почти женственной нежности» русского крестьянина Достоевский переходит к побуждению читателя к действию и включает цитату К. С. Аксакова: «Скажите, не это ли разумел Константин Аксаков, говоря про высокое образование народа нашего?»<sup>9</sup>

Своеобразие художественной коммуникации в рассказе Ф. М. Достоевского «Мужик Марей» заключается в направленности сообщения на автора и на адресата, которая реализуется в одновременном вовлечении адресата

в интеракцию и вытеснении его за границы коммуникативного акта. В основе автокоммуникации лежит когнитивный механизм размывания точки зрения, поскольку в процессе конструирования объекта участвует отправитель, выступающий и в роли получателя. Адресат и адресант соединяются, в процессе передачи информации, по мнению Ю. М. Лотмана, происходит введение новых кодов, изменение субъекта и осуществляется акт самопознания<sup>10</sup>. Светлое воспоминание о мужике Матрее приходит к автору в тяжелую минуту особенного разъединения с каторжанами. Написана эта глава Достоевским в феврале, когда начался Великий пост. Для автора воспоминание о Пасхе на каторге связано с переломным моментом, когда в его душе ненависть сменилась любовью.

В рассказе И. А. Бунина «Чистый понедельник» события описаны с точки зрения рассказчика, между ним и героиней есть недопонимание, поэтому знания рассказчика и читателя не совпадают. Между речью героини и героя нет разницы. Авторское слово соединяется то с речью одного, то с речью другого. Оценки «Огненного ангела» Брюсова, пения Шаляпина, могильного памятника Чехова, которые звучат из уст героини, вероятно, принадлежат самому Бунину.

Бунин описывает Москву дореволюционную такой, какая она сохранилась в его памяти. Ее пространство иерархически организовано: героиня живет рядом с главным храмом столицы — храмом Христа Спасителя. Движение рассказчика каждый вечер происходит от Красных ворот к храму. В рассказе упоминается Новодевичий монастырь, Зачатьевский монастырь, Чудов монастырь, Иверская часовня рядом с Красной площадью (там находилась особенно почитаемая в Москве икона Иверской Божией Матери). Там герой оказывается после расставания с героиней: на коленях стоит в снегу рядом с часовней. Еще одним центром рассказа становится Марфо-Мариинская обитель, основанная великой княгиней Елизаветой Федоровной для сестер милосердия. В ней жили не монахини, но сестры милосердия, которые принимали обет безбрачия для служения ближнему. Они могли по своему желанию в любой момент покинуть обитель. Во время Первой мировой войны обитель стала госпиталем. Таким образом, героиню ожидает в будущем тяжелое испытание.

В дневнике Бунина от 1 января 1915 г. есть описание поездки по маршруту, который совершили его герои: «Позавчера были с Колей в Марфо-Мариинской обители на Ордынке. Сразу не пустили, дворник умолял постоять за воротами — “здесь великий князь Дмитрий Павлович”. Во дворе — пара черных лошадей в санях, ужасный кучер. Церковь снаружи лучше, чем внутри. В Грибоедовском переулке дома Грибоедова никто не мог указать»<sup>11</sup>. Совпадают два события — приезд в Мариинскую обитель в то время, как там находится великий князь Дмитрий Павлович, воспитанник Елизаветы Федоровны, основательницы обители, и поиск дома Грибоедова. Почему автор перенес события на год раньше? 1914 г. — время начала Первой мировой вой-



ны. С помощью приема умолчания, используя темпоральный аспект, автор показывает не только время начала Великого поста, но и время начала великих испытаний для России. О. А. Лекманов соотносит этот аспект и со временем написания рассказа — 1944 г.<sup>12</sup> Героиня вспоминает Пересвета и Ослябю — это монахи-богатыри, которые были посланы Сергием Радонежским на помощь Дмитрию Донскому и начали Куликовскую битву. Упоминание этих имен, а также имени великого князя Дмитрия Павловича, который в годы Первой мировой войны возглавил лейб-гвардии конный полк и был удостоен за храбрость Георгиевским крестом, должно напомнить в 1944 г., во время Великой Отечественной войны, о славном прошлом России.

Автор взаимодействует с читателем не только с помощью хронотопа, но и с помощью прецедентных феноменов. Цитата из романа Толстого «Война и мир» — слова Платона Каратаева о счастье — раскрывает то, что героиня не принимает тот вариант земного счастья, который ей предлагает рассказчик (брак, семья). Цитата из молитвы Ефрема Сирина — «Господи, владыко живота моего» — напоминает о времени Великого поста, скорби о своих грехах и просьбы целомудрия, смиренномудрия, терпения и любви.

Оба героя обращаются к древнерусской словесности: герой цитирует летопись — первое упоминание о Москве. А героиня цитирует начало и конец Повести о житии Петра и Февронии. В начале речь идет о змее-искусителе («змей в естестве человеческом»). Затем героиня еще раз вспомнит этот текст и признается, что герой ее искушает своей красотой. А конец повести — это совпадение времени Петра и Февронии, когда они принимают постриг и когда они готовятся уйти из дольной земной жизни в вечность, горний мир. Вероятно, так героиня раскрывает свою модель мира. Однако в момент цитирования рассказчик ее не слышит и не понимает.

История романа героев развивается линейно. Цикличность времени связана с началом Великого поста. В новый чистый понедельник, вспоминая «солнечный незабвенный вечер», герой повторяет маршрут последней поездки с героиней — в Новодевичий монастырь и в переулок Грибоедова. А затем происходит неожиданное: рассказчик почему-то едет в Марфо-Мариинскую обитель, о которой вскользь говорила ему когда-то героиня, и видит там среди сестер обители героиню, которая, подняв голову, словно смотрит из темноты на него. В конце повествования происходит чудо: герои на расстоянии слышат друг друга и встречаются в Марфо-Мариинской обители в чистый понедельник.

О. А. Лекманов считает, что будущая участь героини метонимически воплощена в участии великой княгини Елизаветы Федоровны, урожденной герцогини Гессен-Дармштадтской. Имя Елизаветы Федоровны, принявшей мученическую смерть в 1918 г., также должно напомнить о святых женах России, как и упоминание святой Февронии. Н. Н. Пращерук утверждает, что в рассказе «Чистый понедельник» «символически запечатлена перспектива общего пути, на котором возможно воскресение»<sup>13</sup>.

Авторская идея этого произведения связана с осмыслением русского национального характера, доминантами которого являются антиномичность (западное — восточное, чувственное — духовное), а также обращенность к вечному, глубокая религиозность и любовь к своей земле, истории, культуре. Объединяет рассказы Достоевского и Бунина вера писателей в возможность духовного возрождения русского человека благодаря его вере и способности к любви и самопожертвованию, а также способ общения с читателем — автотелекоммуникация как стратегия моделирования читательской картины мира.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Пращерук Н. В.* Проза И. А. Бунина в диалогах с русской классикой: монография. Екатеринбург: Изд-во Уральского федерального университета, 2016. С. 29.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> *Буданова Н. Ф.* «И свет во тьме светит...» (К характеристике мировоззрения и творчества позднего Достоевского). СПб.: Петрополис, 2012. С. 251.

<sup>4</sup> *Достоевский Ф. М.* Полн. собр. соч.: Канонические тексты / под ред. проф. В. Н. Захарова. Т. 11. Петрозаводск, 2015. С. 408.

<sup>5</sup> *Гаврилова Л. А.* «Дневник писателя» Ф. М. Достоевского: коммуникация автора и читателя // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 2. Том. 1 (Гуманитарные науки). С. 220.

<sup>6</sup> *Достоевский Ф. М.* Полн. собр. соч.: В 30 т. Публицистика и письма. Т. 22: Дневник писателя за 1876 год, январь — апрель. Л.: Наука: Ленингр. отд-ние, 1981. С. 47.

<sup>7</sup> Там же.

<sup>8</sup> Там же. С. 49.

<sup>9</sup> Там же.

<sup>10</sup> *Лотман Ю. М.* Избранные статьи: В 3 т. Т. 1. Статьи по семиотике и топологии культуры. Таллин: Александра, 1992. С. 76–77.

<sup>11</sup> *Бунин И. А.* Собр. соч.: в 6 т. Т. 6 / редкол.: Ю. В. Бондарев, О. Н. Михайлов, В. П. Рынкевич; [вступ. ст. А. Т. Твардовского; сост., подгот. текста и коммент. А. К. Бабореко]. М.: Художественная литература, 1988. С. 354.

<sup>12</sup> *Лекманов О. А.* «Чистый понедельник». Три подступа к интерпретации // Новый мир. 2012. № 6. С. 154–159.

<sup>13</sup> *Пращерук Н. В.* Проза И. А. Бунина в диалогах с русской классикой: монография. Екатеринбург: Изд-во Уральского федерального университета, 2016. С. 117.

**Fedorova, E. A.**

*Doctor of Philology, Professor at the Department of Communication Theory and Practice (Yaroslavl, Russian Federation)*

## AUTOCOMMUNICATION IN STORIES F. M. DOSTOYEVSKY AND I. A. BUNIN ABOUT RUSSIAN CHARACTER

Autocommunication in art is a cognitive mechanism for modeling a picture of the world. The addressee and sender are connected, i.e. the writer includes the reader in self-reflection. At the same time, the point of view of the addressee is eroded by means of its crowding out into the interaction due to the monodialogic structures used (chronotope, autobiographical allusions, default figure). F. M. Dostoevsky in the story “The Peasant Marey” and I. A. Bunin in the story

“Clean Monday” carry out temporary and spatial localization of events, using precedent phenomena, include the reader in the general context and act on it, reflecting on the characteristics of the character of the Russian person.

*Keywords:* F. M. Dostoevsky, I. A. Bunin, chronotope, precedent phenomena, autocommunication, Russian character.

## ДЕОФИЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕЛОВОГО ЯЗЫКА В ИНТЕРНЕТЕ

В статье рассматриваются новые формы коммуникации власти с обществом. Выявленные языковые и коммуникативно-прагматические особенности этих форм свидетельствуют о деофициализации делового языка. Автор полагает, что в деловой сфере общения происходит постепенная трансформация коммуникативной нормы.

*Ключевые слова:* деловой язык, язык власти, медиакоммуникации, категория официальности, деофициализация.

Как известно, основным признаком делового языка в целом и языка власти в частности называют официальный характер как бесстрастность, эмоциональную сдержанность, даже формальность и сухость при передаче информации, тем более что основной формой общения власти и общества долгое время оставалась письменная, включающая разнообразные жанровые разновидности (указы, законы, деловую переписку и др.). Еще в XIX в. автор «Руководства к деловой и государственной словесности для чиновников, вступающих в службу» М. Л. Магницкий называл правильность, чистоту, краткость, благородную простоту, точность и приличие<sup>1</sup> основными качествами делового языка и писал, что язык высших актов законодательства «должен быть повелителен, краток и без всяких украшений; ибо самое действие так важно, что не имеет нужды в искусственном возвеличении; а бесстрастие, закону свойственное, требует простоты и равнодушия. Всякое страстное движение слога нарушило бы его достоинство, всякое стремление к убеждению, всякое истолкование и подробность унизили бы язык верховного законодательства»<sup>2</sup> (все цитаты приведены в современной орфографии. — *М. Ш.*); в управленческой сфере, например донесениях о действиях армии (сегодня им соответствует жанр отчета. — *М. Ш.*), «требуется язык холодный, описательный, без малейшей прикрасы»<sup>3</sup>. Аналогичные мысли находим в исследованиях XX в. — в работах лингвистов и юристов, специализирующихся на изучении языка соответствующей сферы общения<sup>4</sup>. Наряду с письменным деловым языком развивались и устные формы делового общения, отличающиеся в силу спонтанности и неподготовленности значительно большей свободой при употреблении языковых единиц, ограниченной при этом конвенциональными нормами и правилами<sup>5</sup>.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект 20-412-590006 p\_a\_  
Пермский край

Современные социальные трансформации: динамические изменения в системе государственного управления, законодательстве, развитие информационных технологий и распространение Интернета, обусловившие смещение многих форм общения в виртуальное пространство, — кардинально преобразуют коммуникативные параметры деловой речи и, по-видимому, во многом определяют формирование новых норм коммуникации власти и общества. Так, сегодня властные коммуникации значительной частью представлены в глобальной Сети и образуют там в совокупности целый комплекс разновидностей, форматов и жанров. Перечислим некоторые формы виртуального общения власти в Интернете: официальные сайты, содержательное качество которых регулируется федеральным законодательством<sup>6</sup>, официальные паблики органов власти разного уровня и органов местного самоуправления, а также личные страницы должностных лиц в социальных сетях, блоги должностных лиц в сервисах микроблогинга, каналы органов власти в мессенджерах и мн. др.

Е. П. Захарова определяет официальность/неофициальность как коммуникативную категорию. Коммуникативные категории, по словам исследователя, — это свойства «речевого общения, которые участвуют в организации и/или регулировании коммуникативного процесса, имеют определенную структуру (в виде оппозиции, шкалы, спектра), собственное коммуникативное содержание, набор равноуровневых языковых и речевых (в том числе коммуникативно-прагматических) средств для выражения этого содержания»<sup>7</sup>. Коммуникативная категория официальности/неофициальности связывается Е. П. Захаровой с разграничением сфер официального и неофициального общения<sup>8</sup>. В свою очередь О. П. Сологуб исследует связанные с названной категорией тенденции официализации — деофициализации как «пусковые механизмы», определяющие специфику генезиса и функционирования деловых текстов<sup>9</sup>.

Продемонстрируем процессы деофициализации на конкретных фрагментах текстов медиакommunikации власти, укажем некоторые приемы приближения власти к массовому адресату.

Одним из основных жанров медиакommunikации являются пресс-релизы, которые размещаются специалистами PR-службы на официальных сайтах. Задаче формирования доверия к власти и поддержания положительной репутации государственных и муниципальных служб подчинено намеренное снижение официальности, формальности общения в текстах пресс-релизов, а также приемы индивидуализации речи. В частности, снижению официальности способствуют следующие лингвистические приемы: вместо официонимов в релизах используются нейтральные или усеченные наименования должностей и органов власти с присущей им меньшей степенью официальности, практически не употребляются лексемы и устойчивые словосочетания, обладающие официальной стилистической окраской, в том числе наименования документов: «<...> Поручу руководству Суксунского городского

*округа помочь подготовить конкурсную заявку на следующий год. Уверен, такую инициативу экспертный совет обязательно поддержит. К сожалению, к юбилею села проект реализовать не получится, но книга всё равно должна быть издана», — отметил глава региона<sup>10</sup>.*

Использование предложений с прямой речью должностных лиц органов власти индивидуализирует подачу информации, имеет целью сконструировать образ представителя власти как человека с присущими ему индивидуальными чертами характера, чувствами и эмоциями. Значимая цитата нередко выносится автором пресс-релиза в заголовочный комплекс: *Дмитрий Махонин: «Ценно, что в Пермском крае есть люди, которые создают книги о родной земле»*. Такой заголовок передает эмоциональный настрой автора и задает общую тональность всему тексту.

Употребление эмоционально-оценочной лексики формирует поле положительной оценки, оказывающее на адресата соответствующее эмоциональное воздействие: *<...> Выставка ретро-фотографий собрана народным фотоклубом «Пермь» из семейных архивов <...> Герои экспозиции — люди прошлого века, полные оптимизма, упорства и воли к победе <...> Не обошел стороной проект и злободневную тему. Участникам довольно смелого литературного эксперимента — «Драма-кросс-online» — будет предложено написать пьесу о жизни в самоизоляции <...> В рамках проекта «Лента памяти» пермяков ждут и другие интересные мероприятия <...><sup>11</sup>. Снижение официальности достигается также за счет довольно свободной композиции текста и отсутствия в нем обязательных реквизитов (в отличие от документов).*

Таким образом, в пресс-релизе информация, идущая из официальных источников, передается уже не строго официальным тоном.

Ориентация на основную аудиторию социальной сети «ВКонтакте» (пользователей от 25 до 34 лет)<sup>12</sup> и неофициальная ситуация общения вынуждают представителя власти строить разговор на этой платформе в тональности непринужденного общения от первого лица, которая реализуется личными формами глагола и соответствующими личными синтаксическими конструкциями. В текстах постов, как правило, не используется книжная лексика: *Сегодня я подписал указ, в соответствии с которым с 22 января 2021 года значительно смягчаются действующие ограничения. Подробнее в новом посте (от 21.01.2021); Считаю правильным пока оставить Лубянскую площадь в том виде, как она есть сейчас. Подробнее в новом посте (от 26.02.2021); За год работы врачи и медсестры «Вороновского» спасли жизнь и вернули здоровье более 12,5 тысячам москвичей. Каких сил это стоило, знают только сами медики. Подробнее в новом посте (от 20.04.2021)*. Обращает на себя внимание предельная лаконичность постов, поскольку основную информацию заинтересовавшиеся пользователи могут получить на сайте Сергея Собянина по ссылке: <https://www.sobyanin.ru/>.

Наряду с разноуровневыми языковыми средствами, активное информирование и воздействие на адресата реализуется на официальных сайтах и в со-

циальных сетях за счет дискурсивных средств, возможных только в интернет-пространстве, а именно многообразия инокодовых вставок (инфографики, видео, аудио, фото) и частоты обновления материалов.

Обобщим результаты проведенного исследования:

1. Тональная окраска речевых продуктов, созданных от имени власти и представленных в медиасреде, обуславливается различными дискурсивными факторами: типом адресата той или иной интернет-платформы (официального сайта, социальной сети, сервиса микроблогинга, мессенджера), доминирующей коммуникативной целью сообщения (информирование, воздействие) и др.

2. Привлечение дополнительного материала, например записей коммуникативных ситуаций устного общения власти с гражданами (таких как активно практикуемые сегодня в России открытые приемы граждан должностными лицами, а также прямые телефонные линии), сделает возможным более полное описание властных коммуникаций.

3. Выявление и детальная характеристика приемов деофициализации языка власти, по нашему мнению, позволит говорить о формировании новых норм делового общения, связанных с активным развитием современных способов и каналов связи власти и общества.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Магницкий М. Л.* Краткое руководство к деловой и государственной словесности для чиновников, вступающих в службу. М.: Типография Лазаревых Института восточных языков, 1835. С. 25.

<sup>2</sup> Там же. С. 110.

<sup>3</sup> Там же. С. 67.

<sup>4</sup> *Кожина М. Н.* К основаниям функциональной стилистики. Пермь: Издательство Пермского государственного университета, 1968. 252 с.; *Шмелев Д. Н.* Русский язык в его функциональных разновидностях: (к постановке проблемы). М.: Наука, 1977. 167 с.; *Ушаков А. А.* Очерки советской законодательной стилистики. Пермь: Издательство Пермского государственного университета, 1967. 206 с.; *Язык закона / под ред. А. С. Пиголкина.* М.: Юридическая литература, 1990. 192 с.

<sup>5</sup> *Колтунова М. В.* Конвенциональность как основа делового общения: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2006. 46 с. Аналогичные мысли см. в: *Захарова Е. П.* Коммуникативные категории и нормы // Хорошая речь / О. Б. Сиротина, Н. И. Кузнецова, Е. В. Дзякович и др.; под ред. М. А. Кормилицыной и О. Б. Сиротиной. Саратов: Издательство Саратовского университета, 2001. С. 163–179.

<sup>6</sup> Федеральный закон от 09.02.2009 № 8 «Об обеспечении доступа к информации о деятельности государственных органов и органов местного самоуправления» [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_84602/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_84602/) (дата обращения: 04.05.2021).

<sup>7</sup> *Захарова Е. П.* Указ. соч. С. 164.

<sup>8</sup> Там же. С. 174.

<sup>9</sup> *Сологуб О. П.* Русский деловой текст в функционально-генетическом аспекте. Новосибирск: Издательство Новосибирского государственного технического университета, 2008. 345 с.

<sup>10</sup> Дмитрий Махонин: «Ценно, что в Пермском крае есть люди, которые создают книги о родной земле» (от 27.11.2020) [Электронный ресурс] // Сайт губернатора и Правительства Пермского края. URL: <https://permkrai.ru/news/dmitriy-makhonin-tsenno-chno-v-permskom-krae-est-lyudi-kotorye-sozdayut-knigi-o-rodnoy-zemle/> (дата обращения: 22.03.2021).

<sup>11</sup> В Перми стартует литературно-театральный проект, посвященный Великой Отечественной войне (от 30.04.2020) [Электронный ресурс] // Gorodperm.ru — сайт администрации города Перми. URL: <https://www.gorodperm.ru/news/2020/04/30%2010:50:00+05/52451-id/> (дата обращения: 22.03.2021).

<sup>12</sup> Аудитория социальных сетей в 2021 году [Электронный ресурс] // Университет маркетинга. URL: [https://marketinguniversity.ru/socialnye\\_seti-2021](https://marketinguniversity.ru/socialnye_seti-2021) (дата обращения: 22.03.2021).

**Shirinkina, M. A.**

*Perm State University*

## **DE-FORMALIZATION OF BUSINESS LANGUAGE ON THE INTERNET**

The article is devoted to the new forms of communication between the authorities and society. The revealed linguistic and communicative-pragmatic features of these forms indicate the de-formalization of the business language. The author supposes that there is a gradual transformation of the communicative norm in the business sphere of communication.

*Keywords:* business language, the language of authority, media communications, the category of formality, de-formalization.



**Шульженко Вячеслав Иванович**

*Пятигорский государственный университет*

slawick.shulzhenko@yandex.ru

**Сумская Марина Юрьевна**

*Российский экономический университет*

*имени Г. В. Плеханова,*

*филиал в г. Пятигорске*

sumskaya-m@yandex.ru

## **К ОСНОВАНИЯМ «КАСПИАНЫ» КАК ФЕНОМЕНУ ЦИВИЛИЗАЦИОННО-КУЛЬТУРНОГО ПОГРАНИЧЬЯ**

В статье в рамках теории культурного трансфера предпринята попытка обосновать идею геокультурного литературного проекта «Каспиана», пока еще не нашедшего своего места в поле современных научных исследований и программах университетского образования. Предпосылками для обоснования «Каспианы» стали работы группы исследователей в ИМЛИ РАН, прежде всего В. Б. Земскова, по теории культурного трансфера.

*Ключевые слова:* культурный трансфер, «Каспиана», цивилизационно-культурное пограничье, В. Хлебников, В. Голованов.

Несмотря на все трудности — объективного и субъективного порядка, связанные с освоением идей культурного трансфера в России, довольно скоро она была с пониманием воспринята в некоторых отечественных научных институциях, прежде всего в Институте мировой литературы РАН. Более того, вскоре выяснилось, что открытия французских ученых весьма близки уже ведущимся там исследованиям российских ученых в области межкультурных взаимодействий. Вот почему от целого ряда литературоведов из университетов, представляющих республики РФ, а также стран, входивших в прошлом веке в состав бывшего СССР, не раз приходилось слышать в последние годы слова глубокой признательности группе В. Земскова из ИМЛИ за возможность провести «реконструкцию транснациональной “горизонтальной генеалогии” культурных феноменов, явлений, фактов, содержание которых возникло в результате многочисленных трансплантаций»<sup>1</sup>.

Однако вынуждены признать, что говорить о культурном трансфере как устойчивом объекте рефлексии ученых Евразии не приходится. Поэтому данная статья имеет целью продемонстрировать способности методологии культурного трансфера по-новому описывать геокультурные объекты, расположенные в цивилизационно-культурном пограничье — одной из важных категорий названной теории.

В активный геопоэтический оборот сегодня вводится понятие «Каспиана», которое органично включается в качестве одного из сегментов в разработанное нами понятие «Евразиада»<sup>2</sup>.

(Только оговорим, что существует немалый соблазн воспринимать Евразиаду как следствие столь распространенной сегодня в России политико-идеологической моды на возрождение евразийских идей (прежде всего Н. С. Трубецкого), корректирующей изменение внешнеполитического — восточного — вектора, равно как и всякого рода официальных публичных мероприятий в самой литературной среде, наподобие прошедшего в 2015 г. в Литературном институте имени А. М. Горького Международного писательского форума «Литературная Евразия», проведенного в рамках Года литературы. Не случайно он стал главной «фишкой» Московской международной книжной выставки-ярмарки и его активно поддерживало Федеральное агентство по печати и массовым коммуникациям. Да и основной целью форума были проблемы, далекие от собственно эстетических, провозглашалась необходимость диалога культур, восстановление прерванных развалом страны связей между представителями национальных литератур, много говорилось о едином евразийском литературном пространстве. И ни слова о своеобразии собственно его художественной составляющей, базирующейся на принципе культурного взаимодействия, поставившего под сомнения некоторые постулаты классической компаративистики.)

В отличие от других геопоэтических аналогов, вошедших в литературоведение конца XX в. под так и не проясненным до конца определением «текст», «Каспиана» — художественный субстрат не топографически ограниченного Каспийского моря, а некоего пространственного феномена, который мы для себя называем «Каспий и вокруг». Почему «вокруг», а не просто «Каспий», что было бы привычнее для пространственной топонимики? Да по причине того, что «<...> сам Каспий, будучи центральной пустотой, оптической линзой, стягивает вокруг себя пространства, весьма далеко разнесенные: от Китая до Аравийского полуострова <...> история здесь творится *вокруг* (выделено автором. — В. Ш., М. С.). Сгустки ее лучей собираются то на Арале, то на Кавказе, то где-то в Персии»<sup>3</sup>. Вот почему географическое, а вслед за ним и геопоэтическое наполнение «Каспианы» происходит не только Дагестаном, Астраханью и Калмыкией, Волгой с обращенным к Азии низовьем Дона, не только нынешними прибрежными территориями Азербайджана, Ирана, Туркменистана и Казахстана, но и Хорезмом с Бухарою и Самаркандом.

Если обратиться к прошлому, то на подступах к «Каспиане» были в первой половине XIX в. А. С. Пушкин, А. С. Грибоедов, М. Ю. Лермонтов, Н. В. Гоголь, А. А. Бестужев-Марлинский (опыт созданных им удивительных по охвату этнографического материала путевых записок затем использовал знаменитый драматург А. Н. Островский, описывая свое потрясение от Баку и Каспия). Во второй — Ф. М. Достоевский, В. И. Немирович-Данченко, А. М. Горький. В эпоху В. Хлебникова (назвавшего Каспий «Средиземным

морем» Востока) — и С. Есенин, проникновенными строками которого об испытанном им здесь озарении мы обязаны новыми открытиями любовной лирики, и К. Паустовский с «каспийским» шедевром «Кара-Бугаз», и А. Платонов («Чевенгур» и «Такыр»), Каспий которого именуется «степным морем», а также только по-настоящему открытый в наше время С. Кржижановский с «Салыр-гюль» в первую очередь. Позже это Ю. Трифонов с «туркменской» прозой и, конечно же, ученик П. Филонова, «катастрофичный постобэриут» (Т. Сохарева) П. Зальцман, недавно опубликованный роман которого «Средняя Азия в Средние века» нам еще предстоит осмыслить.

Для истории «Каспианы» характерна символическая передача эстафеты, например, от Паустовского к Трифонову. Чтение «Кара-Бугаз» потрясло юного Трифонова, породив мечту о встрече с Азией. Поразившее его в повести «право голоса» даже для камней, трав, зверей, вызвавшее ощущение некоей «сверхсоциальности» автора, столь очевидной у Паустовского, впоследствии будет претворено в, казалось бы, сугубо производственном романе «Утолении жажды». Но и самого Паустовского незримые нити художественного диалога связывают с только что упомянутым С. Кржижановским, с его тончайшим ощущением жизни, требующим не телеграфной лапидарности, а хорошо выстроенного литературного изложения и ставшего для «Каспианы» поистине культовым писателем. Им, кстати, совершенно оригинально был осмыслен важнейший в «каспийской» поэтике образ «воды», получивший яркие художественные трансформации как у Паустовского, так и спустя четверть века у Трифонова.

Современную же «Каспиану» невозможно представить без В. Токаревой, Л. Зорина, Б. Акунина, Ю. Кувалдина, А. Мамедова, Р. Хуснутдиновой, Д. Гуцко, Д. Сенчина, В. Лидского, С. Белякова с поистине евразийским катехизисом «Гумилев, сын Гумилева» и Е. Чижова, с недостаточно оцененным до сих пор романом «Перевод с подстрочника». А. Титов в своей трилогии спустя почти сто лет вслед за Зальцманом также не устоял перед искусом, обратившись к одному из страшных символов здешнего этноса — легендарному царю Заххоку — воплощению дьявольской силы и тотального зла.

Однако «первопоэтом» (признаком, как того требовал В. Н. Топоров, очень важным для обоснования любого «текста») в случае «Каспианы» надо назвать одного из главных футуристов русской литературы Велимира Хлебникова, представлявшего не иначе как «Сын Азии».

Хлебников подразумевал «фантом географии», который органично присущ России, и мы не скажем ничего нового, утверждая, что судьба того или иного народа (или государства) предопределена географией, которая ему досталась. Не хотелось бы здесь выглядеть покорными адептами географического детерминизма, но трудно отрицать влияние пространственной эсхатологии в творчестве и судьбах таких, скажем, русских писателей, как Грибоедов и Гоголь.

Поэт был чрезвычайно внимателен к проблеме повторяемости исторических событий. Так, в известнейшем стихотворении «Дуб Персии» автор

апеллирует к мало кому до того подвластной теме: рассмотреть влияние прошлого на будущее. В современном литературоведении укрепилось мнение, что с подобным обращением к событиям, происходившим в прошлом, связана надежда постичь уникальную модель для современного миропорядка, а там и грядущих для всех нас времен.

Поистине новое открытие Каспия для российского читателя уже в наше время совершает В. Голованов — писатель и путешественник, чья «Каспийская книга» сразу после публикации получила самую лестную критику.

Азия, воспринимаемая автором абсолютной антитезой Европы, начинается с Каспия: «Азия — пустота. Европа — наполненность и переполненность даже, слои культуры, “дебри культуры”. Азия — самородная красота. Европа — красота рукотворная. Азия — пространство, распахнутое во все стороны, и незапечатленное время, которое как будто и не распечатывалось никогда, не знало никогда истории, а от сотворения мира так и сохранялось нетронутым, как некая потенция для развития исторического сюжета. Европа — заблокированное пространство и время, зафиксированное столько раз, что от пронизанности его фиксаторами возникает ощущение удушья, будто от нехватки воздуха...»<sup>4</sup>

Голованова интересует не только огромное земноводное пространство, куда входят, например, Волга и Великая степь, но и своеобразная психогеография, в которой всегда ощутима «тотальность попыток человека вписаться в пейзаж, стать его частью»<sup>5</sup>.

Мышление пространством и переживание пространства — вот в чем суть метода Голованова. Подобный тип мышления столь требователен к знанию мелочей, которое, по эпатажному утверждению самого Голованова, единственно и гарантирует наблюдателю свободу собственного суждения о мире.

Голованов грезит созданием коллективной «книги Каспия», которую сообща написали бы живущие в его ареале народы: «<...> Я от души хотел бы, 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, присущего современной “внутренней жизни”, и совершить духовный прорыв во всечеловечество...»<sup>6</sup>

Отчасти пожелание русского писателя начало уже сбываться в конце XX — начале XXI в. Поразительно другим по сравнению с русскими писателями изображен Каспий в творчестве бывших бакинских евреев А. Гольдштейна и А. Мамедова, в книгах нашего преподавателя в МГУ имени Ломоносова Ч. Гусейнова и оригинального мастера современной прозы Р. Ибрагимбекова. У современных русскоязычных писателей Дагестана — А. Ганиевой, Р. Гаджиева, Хачилава, Ф. Нагиева и др. свое художественное видение Каспия, оставляющее у читателя стойкий привкус встречи с чем-то непознанным и таинственным.

Высоко оценивший труд Голованова А. Чанцев пишет о его книге как об настоящем «*opus magnum*», своеобразной «аккумуляцией не только прежних изысканий <...>, но и — метода <...>. И — тотальность описания такого опыта. Опять же попытка, но попытка, близкая к успеху настолько, насколько это в принципе возможно»<sup>7</sup>.

Кстати, Хлебников для Голованова и гуру, и кумир, и яркий образец для подражания. В недавно опубликованной головановской повести «Тайный язык птиц» явственно проступает идея и замысел одного из шедевров хлебниковской поэзии «Кузнечик». Кроме того, в повести особую художественно-философскую значимость приобретает ландшафт. Автор мастерски манипулирует методами «перцептивной географии», предстающими в подробном текстуальном анализе убедительными образами земной поверхности в индустриальную эпоху. Благодаря этому формируется стойкое ощущение тесной связи литературы и прикаспийского ландшафта, что проявлялось ранее в описании К. Паустовским этого уникального локуса.

Есть все основания говорить о возникновении феномена «риторики пространства», пространства, на котором происходит взаимодействие и взаимопроникновение столкновение «языков», фундаментально скрепляющие теорию культурного трансфера.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Красавченко Т. Н. Ученый и вызовы времени — Валерий Земсков: от Латинской Америки к цивилизационно-культурному пограничью // Ежегодник «Образ и сущность. Гуманитарное знание». М.: ИНИОН РАН, 2014 С. 237–258. <https://culture.wikireading.ru/74624>

<sup>2</sup> Шульженко В. И. От евразийства к Евразиаде: новое в литературном реестре России // Международный симпозиум в рамках — Гейдар Алиев: идеология мультикультурализма и толерантности — «Гейдар Алиев и тюркский мир», посвященный 95-летию со дня рождения создателя независимого азербайджанского государства Гейдара Алиева (13–14 апреля 2018 г., г. Эрзурум, Турция)/ 365 с. С. 292–295; 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. Грузия, Батуми, Батумский Государственный университет Шота Руставели, 2017. 390 с. С. 76–80.

<sup>3</sup> Голованов В. Видение Азии. Тывинский дневник [Электронный ресурс] // Новый Мир. 2002. № 11. URL: [https://magazines.gorky.media/novyi\\_mi/2002/11/videnie-azii.html](https://magazines.gorky.media/novyi_mi/2002/11/videnie-azii.html) (дата обращения: 20.07.2019).

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> Шульженко В. И. Евразийский вектор современной русской литературы // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. Вып. 6. Материалы VI Конгресса РОПРЯЛ (г. Уфа, 11–14 октября 2018 года). С. 931–936.

<sup>6</sup> Голованов В. Указ. соч.

<sup>7</sup> Чанцев А. Тотальная Каспиана // Новый мир. 2015. № 4. С. 205.

**Shulzhenko, V. I.**

*Pyatigorsk State University*

**Sumskaia, M. Y.**

*Russian economical university of G. V. Plekhanov, branch in Pyatigorsk*

**TO THE FOUNDATIONS OF “CASPIANA” AS A PHENOMENON  
OF CIVILIZATIONAL-CULTURAL BORDERLAND**

Within the framework of the theory of cultural transfer, an attempt is made to substantiate the idea of the Caspiana geocultural literary project, which has not yet found its place in the field of modern scientific research and university education programs. The prerequisites for the substantiation of “Caspiana” were the work of a group of researchers at IMLI RAS, primarily V. B. Zeskov.

*Keywords:* cultural transfer, «Caspiana», civilizational-cultural borderland, V. Khlebnikov, V. Golovanov.

**Юськаева Эльмира Ильясовна**

*Пензенский государственный университет  
Уральский федеральный университет  
имени первого президента России Б. Н. Ельцина*

elmira.yuskaeva@yandex.ru

**Дубровская Татьяна Викторовна**

*Пензенский государственный университет  
Уральский федеральный университет  
имени первого Президента России Б. Н. Ельцина*

gynergy74@gmail.com

## **ПРАГМАТИКА ИРОНИИ В КОММУНИКАЦИИ СЕТЕВЫХ СООБЩЕСТВ**

В статье исследуется функционирование иронии в интернет-коммуникации профессиональных сообществ. Анализ показал, что ирония характерна для ряда типичных прагматических ситуаций и может быть направлена на индивидуальные проявления членов группы или на третьих лиц. Сделан вывод о том, что ирония может служить как средством сплочения, так и средством разъединения членов профессиональной группы.

*Ключевые слова:* ирония, функции, интернет-коммуникация, сетевые сообщества.

Статья является частью исследования, посвященного изучению семантики единения и вражды в русской лексике и фразеологии. В данном фрагменте мы обращаемся к особенностям интернет-коммуникации профессиональных сообществ. Принципы организации сетевых сообществ и характерная для них коммуникация в значительной мере соответствуют принципам организации реальных групп и коммуникации в них. Ранее было выявлено, что «сетевые группы можно рассматривать в терминах групп реальных, как организованные сообщества людей, объединенных общей профессиональной деятельностью и общими ценностями»<sup>1</sup>. В ходе коммуникации в сетевых профессиональных сообществах участники испытывают как потребность в сохранении собственной независимости, так и стремление отстоять свое право оставаться в коллективе<sup>2</sup>.

Одним из средств, используемых для конструирования отношений в группе, является ирония. Х. Котхофф отмечает, что «измерение социальных

Исследование выполнено за счет средств гранта Российского научного фонда (проект № 20-68-46003 Семантика единения и вражды в русской лексике и фразеологии: системно-языковые данные и дискурс)

отношений, передаваемых иронией, варьируется от неприятия до признания, от принятия в члены группы до дистанцирования»<sup>3</sup> (перевод с английского здесь и далее наш. — Т.Д., Э. Ю.).

Согласно К. М. Шилихиной, функционирование иронии в сетевой коммуникации максимально приближено к «разговорной иронии», т. к. она возникает не в монологическом высказывании, а в диалоге<sup>4</sup>. Исследовательница отмечает, что «основная цель иронических комментариев — продемонстрировать недоверие и поставить под сомнение авторитетность высказанного мнения»<sup>5</sup>, и выделяет коллективную иронию — вариант речевого поведения, характерный для компьютерно-опосредованного общения.

В данном фрагменте мы ставим цель определить функции иронии в профессиональной коммуникации группы, опираясь на критический дискурс-анализ и теорию вежливости. Материалом исследования стали 150 постов, опубликованных в одном из профессиональных сообществ для учителей в социальной сети «ВКонтакте» ([https://vk.com/history\\_teachers](https://vk.com/history_teachers)), и комментарии к ним. Материалы взяты из открытых источников и цитируются без изменения орфографии и пунктуации.

Исследование позволило выявить ряд прагматических ситуаций, связанных с применением иронии. Ироничные комментарии являются **реакцией на индивидуальные проявления участников группы** и часто вызваны несоответствием поведения участника групповым нормам и негласным установкам.

Ниже представлен список возможных нарушений групповых норм и установок участниками профессионального сообщества.

*1. Акцентирование индивидуальности, желание отличиться среди остальных участников.*

Проявление индивидуального не приветствуется участниками группы:

(1) — *Буду работать в школе, пока силы не покинут. Замечательная работа! По сравнению с моими знакомыми, которые зарабатывают копейки на кассе и во всяких невнятных офисах, я твердо стою на ногах. <...>*

— *Бедная, Вера Алмазова! Замучилась уже всех убеждать, что работа учителя — это небо в алмазах. Ха-ха-ха!*

— *Вера, думаю, наработками, шутками и секретиками делятся на специальных сайтах для учителей, где мы все с натянутыми улыбками рассказываем о самом лучшем образовании и детях, с которыми работаем. Нужно место и для нытья. <...> Вас же не переубедишь! Вы же не были, например, на моем месте, так зачем чешете всех своей гребенкой. Не надо, это оскорбительно. Будто все остальные, просто, ни на что не способны.*

Так как участники иронично описывают свою группу как «место для нытья», избыток оптимизма высмеивается участниками сообщества. В примере (1) посредством игры слов, построенной на сходстве фамилии коллеги (Алмазова) и устойчивого сочетания «небо в алмазах», автор комментария иронизирует над стремлением идеализировать работу учителя. Другой коммента-



тор обвиняет коллегу в лицемерии. Выделиться — значит оскорбить чувства других членов группы (*это оскорбительно, ни на что не способны*). Измененный вариант фразеологического сочетания *чесать под одну гребёнку* также использован с целью осудить желание коллеги оценивать всех одинаково.

## 2. Отсутствие профессионализма.

Интересно использование иронии в адрес новых участников, которые только планируют стать представителями профессии. Участники группы демонстрируют нежелание впустить непрофессионала в свой круг посредством вербальной агрессии, выраженной в ироничной форме. Следующие комментарии были опубликованы в ответ на просьбу новичка подсказать, где можно быстро пройти переподготовку, чтобы стать учителем:

(2) — *Идите лучше в депутаты))))*

— *А так можно было? Блин, а я дуручка 9 лет училась...*

— *Если по правдам, то не надо. Лучше правды сказать правду.*

Последний комментарий построен на преднамеренном искажении написания слов с целью указать автору, допустившему ошибку в слове «продажи», на его безграмотность.

## 3. Недостаточный уровень кругозора.

За постом, в котором автор выражает опасения по поводу вакцинации, следуют ироничные комментарии:

(3) *Увольняться, конечно же. И не из-за принуждения к прививке, а потому что не должен учить детей человек с полным отсутствием критического мышления, не умеющий искать, читать и анализировать информацию.*

— *А я слышала, что при прививке нам вживляют чип, а потом Билл Гейтс отключит нас, из космоса. И мы все умрём....*

— *Алина, а я слышала что он будет нами управлять! Очень на это надеюсь.*

*Сама всё решать я уже жуть как задолбалась(*

— *Алина, кому вы нужны!!! 😊😊😊*

— *Елена, чувство юмора. Не слышали про такое?*

— *да и я не со злом*

Участники иронизируют над неосведомленностью коллеги и предлагают самые фантастические сценарии развития событий, доводя ситуацию до абсурда. Как отмечает К. М. Шилихина, «прагматическое назначение абсурдного комментария — выражение негативной оценки собеседника, его незнания общеизвестных фактов»<sup>6</sup>. Ирония не всегда интерпретируется адресатом в соответствии с замыслом говорящего. Так, в примере (3) комментарий интерпретируется одним из участников буквально.

Уничижительные комментарии вызывают защитную реакцию и часто сопровождаются специфической формой обращения к коллегам: «миссис Всезнайка» или «коллега, не стройте из себя Нострадамуса» и т. д. Ироничное «Всезнайка» и апеллирование к личности известного предсказателя использованы с целью задеть оппонента, демонстрирующего свое превосходство. Исследователи отмечают, что система таких обращений очень подвижна, что

позволяет использовать их для достижения юмористического эффекта в повседневной коммуникации<sup>7</sup>.

На вопрос начинающего учителя о возможности устройства на работу в момент замены паспорта (ввиду замужества) ответили следующим образом:

*(4) – Ни в коем случае на работу устроиться не получится! Даже не пытайтесь! Женщина выйдя замуж сдает старый паспорт, и до получения нового прежней женщины уже нет, а новая пока не появилась. Новобрачная не может работать, уезжать, улетать, совершать какие-либо юридические действия и подписывать документы. Из дома выходит только ночью, а то вдруг попросят «документик предъявить» а у нее ничегошеньки и нет... Какая у нас беспомощная молодежь! Элементарный бытовой вопрос их в тупик ставит.*

Используя деструктивную иронию, автор комментария критикует молодое поколение за отсутствие жизненного опыта.

Ирония может использоваться и в качестве **реакции на третьих лиц**, к которым относятся в том числе администрация, директор, управление образования, чиновники, министерство и родители.

Использование мультимодальных средств способствует достижению иронического эффекта. Опубликованные мемы вызывают реакцию со стороны участников сообществ. На одном из мемов изображена своего рода пищевая цепь, в которой учитель — самое низшее звено, объект охоты для министерства, администрации и чиновников. Участниками конструируется слабость педагога перед лицом групп «ОНИ»:

*(5) – Место родителям в этой инсталляции после директора))) дальше родителей нет, дальше — главкомы.*

Таким образом, в профессиональной сетевой коммуникации ирония, несмотря на свой агрессивный характер, может выступать средством объединения коллектива, поскольку целью ироничных комментариев является поддержание ряда ценностей (профессионализм, широта кругозора) и установок группы (негласный запрет на проявление индивидуальности, отличия). В то же время ирония используется как средство диссоциации для обозначения границ группы с целью защиты от представителей иных групп. С формальной точки зрения, технологические ресурсы сетевой коммуникации позволяют комбинировать вербальные формы иронии с визуальными.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Данкова Н. С., Дубровская Т. В. Жанры профессиональных интернет-сообществ в аксиологическом аспекте // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. № 38 (4). С. 559.

<sup>2</sup> Pullin P. Humour and the integration of new staff in the workplace // The pragmatics of humour across discourse domains / edited by Dynel M. Amsterdam. Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2011. P. 266.

<sup>3</sup> *Kotthoff H.* An interactional approach to irony development // *Humor in Interaction* / edited by Neal R. Norrick, Delia Chiaro. Amsterdam. Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2009. P. 51.

<sup>4</sup> *Шулихина К. М.* Семантика и прагматика вербальной иронии / науч. ред. В. Б. Кашкин. Воронеж: НАУКА-ЮНИПРЕСС, 2014. С. 207–208.

<sup>5</sup> Там же. С. 210.

<sup>6</sup> Там же. С. 209.

<sup>7</sup> *Norrick N. R., Babel C.* Direct address as a resource of humor // *Humor in Interaction* / edited by Neal R. Norrick, Delia Chiaro. Amsterdam. Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2009. P. 44.

**Yuskaeva, E. I.**

*Penza State University, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin*

**Dubrovskaya, T. V.**

*Penza State University, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin*

## **PRAGMATICS OF IRONY IN COMMUNICATION OF ONLINE COMMUNITIES**

The article explores the usage of irony in one of the professional online communities. The analysis shows that irony can be a reaction to the individual utterances of the insiders as well as a reaction to the out-group members' utterances. The authors show that irony can be used by the members of the professional group to build solidarity or to distance.

*Keywords:* irony, functions, electronic communication, online communities.



НАПРАВЛЕНИЕ 3

## **РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА**

Русская художественная  
литература в контексте  
мировой культуры

Постсоветская художественная  
литература: традиции и новаторство

Отражение языковых  
процессов в современной  
русской литературе

Проблемы перевода  
русской литературы  
на языки народов мира

Проблемы изучения  
русской литературы  
в школе и вузе

Русская литература  
в иностранной аудитории

Творческое наследие Л. Н. Толстого:  
актуализация смыслов  
(к 190-летию со дня рождения  
Л. Н. Толстого)



Амири Людмила Петровна

Южный федеральный университет

liudmila.amiri@gmail.com

Джордж Фулер

Индианский университет

gfowler@indiana.edu

## ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ПРОЦЕССЫ В РОССИЙСКОМ РЕКЛАМНОМ ДИСКУРСЕ В ПОСТСОВЕТСКИЙ ПЕРИОД

Статья посвящена рассмотрению ряда активных языковых и культурных процессов в современной России на примере рекламного дискурса. Предпринята попытка продемонстрировать активизацию определенного рода глобальных процессов, в целом присущим многим современным культурам, в частности российской. В работе приводятся примеры из современного российского рекламного дискурса, представленные различными языковыми и культурными реалиями. Рассматриваются аспекты российского рекламного дискурса как вербальной, так и невербальной природы. Характер межъязыкового параллелизма демонстрируется посредством детального текстового анализа, выделяются семантически полноценные лексические единицы английского языка в рамках русскоязычного рекламного текста, свидетельствующие об интернациональном влиянии английского языка как *lingua franca*. Анализ визуальных компонентов также нацелен на понимание лингвокультурной ситуации в целом, в рамках которой происходит заимствование и синтез рекламных идей и конкретных рекламных кампаний.

*Ключевые слова:* рекламный дискурс, межъязыковой параллелизм, лингвокультурная ситуация.

Актуальность исследования во многом обусловлена тем, что реклама как лингвокультурологический феномен транслирует ценности и стереотипы современного социума, что позволяет не только оценить лингвокультурологическую ситуацию, но и понять картину мира в целом, рассматривая рекламу как лингвосоциокультурное явление, учитывая тот факт, что роль рекламы не только в продвижении товаров на рынке и росте продаж; «она оказывается чрезвычайно значимой для формирования образа жизни и мировоззрения. Поскольку основная мысль рекламного послания, обращающего внимание на создание привлекательного образа адресата (“таким вы можете стать только благодаря рекламируемому товару!”), есть возможность на рекламном материале проследить особенности современных предпочтений во многих жизненных сферах, что значимо для целей лингвокультурологии как особой междисциплинарной науки»<sup>1</sup>. В постсоветский период смену парадигмы в отношении личностного начала прекрасно демонстрирует следующий

рекламный текст: *Я этого достойна!* (реклама компании «Л'Этуаль»). Разительная смена ценностей — от коллективизма к индивидуализму — в рамках российской культуры очевидна при сравнении данного текста со следующим общеизвестным высказыванием: *Я — последняя буква в алфавите.*

В постсоветский период в жизнь каждого россиянина ворвалась лавина западной рекламы. Красивые картинки манящей жизни сопровождалась корявым и часто не точным переводом. Несомненно, предпринимались попытки, достаточно интересные и яркие, создания своей российской рекламы, например, серия роликов с изюминкой, рекламирующих банк «Империал», от знаменитого Тимура Бекмамбетова, такой простой и понятный всем россиянам Леня Голубков из рекламных роликов МММ, но в целом на тот момент у среднестатистического российского производителя рекламы было недостаточно ресурсов и знаний, не было собственно и культуры потребительской рекламы как таковой, цель которой в мировом понимании — рост продажи товаров или услуг.

Сегодня современная российская реклама характеризуется тем, что она не просто заимствует существующие понятия, методы и приемы из профессионального рекламного дискурса западного мира, но и успешно адаптирует западные рекламные тексты к российской культуре, развивая свои собственные, во многом свойственные именно национальной русской культуре, приемы создания рекламных текстов. Что касается процесса интернационализации в российской рекламной культуре, то здесь на языковом уровне речь идет о высоком статусе английского языка как *lingua franca*<sup>2</sup> глобальной деревни, частью которой мы являемся.

Во-первых, рекламный текст может содержать в себе английские слова и выражения из профессиональной сферы, как понятные любому реципиенту (естественно из числа целевой аудитории) без перевода, например: *Открытие нового online гипермаркета бытовой техники! Мы продаем розницу по оптовым ценам!* (реклама интернет-магазина), *Суши и роллы Hand Made* (реклама сети ресторанов «Рис»), так и требующие разъяснения и направленные на определенный сегмент рынка: *Trade-in. Выгодный обмен. Впервые в Ростове-на-Дону, Audi Центр Ростов предлагает обменять любой Ваш автомобиль на новый Audi по системе trade-in* (реклама «Ауди Центр Ростов»). Из текста создается впечатление, что значение английского слова *trade-in* — выгодный обмен, хотя его истинное значение — встречная продажа (старого предмета или изделия при покупке нового), предмет, сдаваемый в счет оплаты нового (автомобиль, телевизор и т. п.)<sup>3</sup>.

Другой характеристикой российского рекламного дискурса остается мода на английский язык, когда в рамках рекламного дискурса явление межъязыкового параллелизма направлено на привлечение внимания к слогану и окружающему его тексту через выделения объекта или услуги из ряда им подобных, ср.: *Снег будет! Drink будет! Go-go будет! Холодно не будет!* (реклама ночного клуба «Пьяный джокер»). При анализе данного примера учитывается и тот факт, что



данные слова хорошо знакомы российскому потребителю, ведь большинство населения учит английский язык в школе. Интересно то, что мы наблюдаем не просто использование частотных английских глаголов — *пить* и *ходить*, но и тонкую языковую игру. Английское слово *go* — *идти, ходить* обыгрывается через название танцев «гоу-гоу», что вполне логично для рекламы ночного клуба, однако само название танцев появилось в шестидесятых годах прошлого века во французском языке от старофранцузского *gogie* ‘развлечение’ → *à gogo* → *a gogo*, за счет внедрения графического компонента — дефиса — слово *gogo* приобретает сильную ассоциацию с английским глагом *go*, таким образом в рекламный текст встраивается новый семантический нюанс.

Отдельно следует отметить рекламные тексты, создаваемые по образцу известных рекламных брендов, своего рода ассоциативная игра с потребителем: *Just Compute! Сверхнадежные системы с трехлетней гарантией. Мониторы, принтеры, комплектующие. Скидки, подарки, дисконтные карты. Бесплатная доставка* (реклама магазина компьютерной техники «Треугольник»). Несмотря на то, что из русского текста понятно, что именно рекламируется, вряд ли значение английского текста «*just compute — просто посчитай*» (перевод наш. — Л. А.) можно считать широко известным потребителю. На наш взгляд, этот текст создан на базе широко известного российскому потребителю прецедентного феномена англоязычного рекламного текста «*Just do it!*» — рекламы популярного американского бренда Nike.

Встречаются рекламные примеры, в которых имеет место обратное явление — передача кириллицей английского слова, например: *Акция Designbook 1+1=3 Бук за бук!* (реклама продукции «РИП-холдинг»). Здесь английское слово *book* — *книга* передано кириллицей, за основу взято произношение слова в английском языке, а сам рекламный текст построен на основе прецедентного библейского феномена: *Око за око*, также хорошо известного российскому потребителю как классика мировой культуры.

Выделение латиницей сегмента, являющегося английским словом с самостоятельным лексическим значением, на базе русского слова гарантирует рекламному тексту двойное прочтение и также считается удачным способом привлечения внимания: *Вишня в шоколадной глазури Сокровища NUTции (реклама конфет)*. Слово *nut* — это орех, но поскольку орехи не входят в состав этих конфет, суть обыгрывания межъязыковой омонимии мы видим в простом привлечении внимания реципиента. Популярность таких примеров также свидетельствует об интернационализации общения<sup>4</sup>. Подобного рода рекламные тексты всегда направлены именно на сегмент рынка, владеющий английским языком. Чаще всего создатели рекламных текстов прибегают к обыгрыванию межъязыковой паронимии, т. к. этот прием обеспечивает больше свободы в работе с языковым материалом и большее количество вариаций обыгрывания смысла рекламного текста.

Использование ряда аналогичных языковых приемов в рекламных текстах российской и англоязычной рекламы, в частности американской,

свидетельствует о межъязыковом параллелизме как неослабляющем свои позиции интернациональном начале в российской рекламной коммуникации, что связано не только с влиянием английского языка, но и всей западной культуры, особенно американской, что также видно в следующих примерах использования различных графических приемов через:

– нарушение правил написания словосочетания или предложения, которое также присуще и англоязычному рекламному дискурсу: *куПИКквартиру* (реклама агентства недвижимости «ПИК»); *FORDiesel ranger 2003* (реклама автомобиля марки Ford), *DOCKERS + mysunglasses my favorite pair* (реклама очков);

– употребление параграфемных элементов, обеспечивающих экспрессивность рекламного текста: *MerrY Christmas* (реклама продукции компании «Mr Max»), *КРЕДИТЫ малому бизнесу БЕЗ ЗАЛОГА ¥€\$!* (реклама «ИМПЭКС-БАНК»);

– создание контаминаций с графически выделенным сегментом: *отмеЧИТОСные новости* (отменные + «Читос» — название рекламируемого продукта — кукурузных чипсов); *COINTREAU... MY SECRET TO THE BEST COSMOPOLITAN BE COINTREAUVERSIAL. THE BEST COCKTAILS SHARE ONE SECRET COINTREAU BE COINTREAUVERSIAL* («COINTREAU» — название рекламируемого напитка + слово «controversial» — спорный, сомнительный, поставленный под сомнение; вызывающий спор; дискуссионный)<sup>5</sup>.

Непосредственное отношение к рассматриваемой лингвокультурной ситуации имеют примеры заимствования, или полного копирования, как бизнес-идеи, так и рекламного текста как продукта самой рекламной кампании, разработанной американскими рекламистами, мы предлагаем рассмотреть далее.



Перед вами два рекламных текста, один текст на английском: *EAT MOR CHIKIN* (реклама продукции Chick-fil-A), второй — на русском: *Ешьте больше куриц* (реклама кафе «Огонь шаурма»). Смысл обоих рекламных текстов: *Ешьте курятину, а не говядину*. Несомненно, имеет место творческий плагиат, культурное взаимодействие, которое, правда, не совсем поощряется с точки зрения закона об авторском праве. Сразу бросается в глаза, что в оригиналь-

ной американской рекламе язык на плакатах абсолютно безграмотен, что в принципе не удивительно, а наоборот выглядит очень естественно, общеизвестно, что коровы не ходят в школу и не учатся в университетах. В русскоязычной «версии» нет явных орфографических ошибок. С одной стороны, это может говорить о том, что русский вариант не так хорошо продуман, как оригинал. Однако, если вы обратите внимание на само название сети ресторанов Chick-fil-A, то и оно содержит нестандартное правописание слово *fillet* — филе, которое передается фонетическим эквивалентом, так обычно пишут дети дошкольного возраста (или коровы). Поэтому можно предположить, что правописание в оригинальном рекламном тексте изначально соответствует публичному облику этой фирмы. Таким образом, отсутствие нестандартного правописания в российской рекламе также соответствует «нормальности» названия рекламируемого объекта.

Тема межъязыкового параллелизма как явления, отражающего глобальные мировые процессы, позволяет выделить аспекты рекламного дискурса, свидетельствующие о культурном взаимодействии России и Запада на примере рассматриваемых лингвокультурных процессов. Как мы видим, межъязыковой параллелизм, представленный межъязыковой омонимией и паронимией, свидетельствует о незатихающем интересе к английскому языку и об интернационализации общения в целом. Интерес к западной рекламе как источнику бизнес-идей, рекламных продуктов и кампаний также говорит в пользу высокого статуса английского языка и западной культуры. Таким образом, английский язык остается «модным» и излюбленным способом подачи рекламного сообщения с целью привлечения внимания потребителей на языковом уровне, а западная реклама продолжает служить «источником» вдохновения в рамках современной лингвокультурной ситуации для российской рекламной культуры.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Гаран Е. П.* Лингвокультурологические аспекты интерпретации рекламного дискурса (на материале русского и английского языков): дис. ... канд. филол. наук / Южный федеральный университет. Ростов-на-Дону, 2009. С. 3.

<sup>2</sup> *Hülmbauer Cornelia, Heika Böhringer, Barbara Seidlhofer.* Introducing English as a Lingua Franca (ELF): Precursor and Partner in Intercultural Communication // *Synergies Europe*. 2008. № 3. P. 25–36.

<sup>3</sup> *Амири Л. П.* Феномен иноязычности в текстах современной рекламной коммуникации как способ стилеобразования и создания экспрессивности // *Научный вестник ВГАСУ. Серия: Современные лингвистические и методико-дидактические исследования*. 2011. № 16. С. 53–64.

<sup>4</sup> *Amiri L., Fowler G.* Impact of English in Russian Advertising // *REGION: Regional Studies of Russia, Eastern Europe, and Central Asia*. 2012. № 1(2). P. 279–314.

<sup>5</sup> *Амири Л. П.* Языковая игра в российской и американской рекламе: дис. ... канд. филол. наук / Южный федеральный университет. Ростов-на-Дону, 2007. 198 с.

**Amiri, L. P.**

*Southern Federal University*

**Fowler, G.**

*Indiana university*

## **LINGUISTIC AND CULTURAL PROCESSES IN RUSSIAN ADVERTISING DISCOURSE IN THE POST-SOVIET PERIOD**

This article examines a number of active linguistic and cultural processes in contemporary Russia using material from advertising discourse. An attempt is made to demonstrate how certain types of global processes, which are generally present around the world, and particularly in Russian culture, are brought to bear in advertising. Examples are drawn from contemporary Russian advertising discourse, represented by various linguistic and cultural factors. Both verbal and non-verbal aspects of Russian advertising discourse are considered. Interlanguage parallelism is demonstrated by means of detailed textual analysis, and the fact that English lexical items can be incorporated into the framework of a Russian-language advertising text testifies to the international influence of English as a lingua franca. The analysis of visual components is likewise aimed at understanding the linguistic and cultural situation as a whole, which provides a context for the borrowing and synthesis of advertising ideas and concrete advertising campaigns.

*Keywords:* advertising discourse, interlanguage parallelism, linguistic and cultural situation.

**Бадестова Анастасия Валерьевна**

*Российский государственный педагогический  
университет имени А. И. Герцена*

cwt78@mail.ru

**Двинова Евгения Олеговна**

*Российский государственный педагогический  
университет имени А. И. Герцена*

deo1601@mail.ru

## **ВОСТОЧНОСЛАВЯНСКАЯ ОБЯДОВАЯ КУЛЬТУРА: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ ВЗГЛЯД И СОВРЕМЕННАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ**

Статья посвящена рассмотрению динамических процессов отражения в современном русском языке древней обрядовой культуры восточнославянского этноса. Представлена сакральная картина мира восточных славян на примере ключевых жизненных циклов «рождения» и «смерти». Анализируется проявление и трансформация религиозно-мифологических представлений и культурных артефактов в паремиологии в хронологическом аспекте.

*Ключевые слова:* обрядовая культура, обряд рождения, обряд смерти, примета, фразеологизм.

В современном социокультурном пространстве обрядовую культуру следует рассматривать как регулятор сакрального бытового коммуникативного поведения личности, проявляющийся в обрядовом поведении, обрядовых жестах, обрядовом фольклоре. Н. И. Толстой отмечал, «что без этого компонента, занимавшего в древнейший период основные позиции, нельзя понять до конца всего процесса культурного развития славян и всего механизма взаимодействия славянской культуры с культурами неславянскими»<sup>1</sup>. Руководствуясь древними сакральными представлениями, люди регулировали собственные поступки, организовывали хозяйственную деятельность, личную жизнь и быт. Знакомство с обрядовой культурой бессознательно и завуалировано происходит еще в самом раннем детстве во время чтения сказок, например, обычай не сжигать, а хоронить кости умерших животных в прямом значении отражен в русской сказке «Крошечка-Хаврошечка», а обрядовое правило покидать беременную жену во время родов уже настолько забыто, что вызывает недоумение и негативные эмоции, когда в сказках мы читаем о том, как царь уезжает, а беременная царица «остается ждать его у окна».

Ретроспективный взгляд на дохристианские языческие верования позволяет вскрыть глубинные пласты обрядовой культуры современных восточнославянских этносов, некоторые особенности их менталитета, выявить

мировоззренческие основы духовной культуры. В. А. Маслова считает зафиксированную в языке раннюю культуру восточных славян мифологической культурой, которая не исчезла бесследно: «Трансформировавшись часто до неузнаваемости, она живет в языковых метафорах, фразеологизмах, пословицах, поговорках, фольклорных песнях»<sup>2</sup>. Существенным примером такого «трансформационного материала» служат приметы, поскольку именно они являются одним из древнейших типов паремий, в которых сохранились черты пракультуры. Первоначально приметы представляли собой некие правила, которые регулировали распределение системы сложившихся ментальных ценностей, а также разнообразные межличностные отношения. В процессе формирования социокультурного опыта формы сакрального поведения становятся устойчивыми, предписывающими генерализированные действия различным слоям населения в идентичных ситуациях. Передаваясь из поколения в поколение, приметы способствовали возникновению нового вида культурных норм — обрядовой культуры. В настоящее время отражение обрядовой культуры наиболее отчетливо прослеживается в двух, считающихся с древности ключевыми, этапах жизни человека — рождения и смерти. Независимо от традиционной регуляторной функции обрядовой культуры, интерпретация сакрального значения претерпевает разительные изменения, что отчетливо прослеживается в различных формах коммуникации виртуальной среды: форумах, социальных сетях, онлайн-мессенджерах. *Рождение* ребенка сопровождалось у восточных славян рядом особых обрядов, составляющих сакральную культуру древности. Одним из них является запрет рассказывать кому-либо о наступившей беременности и тем более о сроке родов. Этот запрет нашел свое отражение в примете, которой руководствуются современные роженицы и по сей день: *Нужно как можно дольше скрывать беременность — иначе сглазят*. На форуме беременных сайта (mama-fest.com) находим актуализацию данной приметы с собственной коннотацией: *Бывают очень полезные приметы. Например, никому не говорить о беременности как можно дольше, чтобы не доставали излишней заботой и советами*. Наиболее богатым источником, по которому можно судить об особой сакральности периода рождения, остаются церемонии, которыми у многих восточных славян до сих пор сопровождаются роды и послеродовой период. К ним относятся все представления и обряды, которые указывают на стремление изолировать беременную женщину. Рождение, как и смерть, в представлении древних восточнославянских племен нарушало невидимую границу между мирами умерших и живых. Люди верили, что душа, которую обретает ребенок во время рождения, приходит «с того света». Считалась, что рожаящая женщина открывает границу между миром живых и миром мертвых, поэтому у восточных славян и у некоторых других народностей роженица считалась «нечистой». «У многих народов роженица удалялась в лес, чтобы никому не навредить... речь идет о повышенной уязвимости для злых сил, всегда ждущих случая наделать людям беды»<sup>3</sup>. Именно поэтому в древности роды проходили не в доме,

а в натопленной бане. А в доме в это время раскрывали двери, открывали шкафы и сундуки, развязывали узлы — сакральное действие, направленное на то, чтобы материнское тело раскрылось и легче «выпустило» ребенка. С этой же целью роженице обязательно расплетали волосы. Вместе с тем славяне должны были и рожениц оградить от нечистой силы. Лучшей защитой считались личные вещи мужа. Во время родов женщина символически подпоясывалась поясом мужа и укрывалась его одеждой. Беременным женщинам запрещалось переступать через порог дверей, переходить мосты, плетни, ходить босой, прясть, шить, одалживать что-либо из дома. Такие запреты, претерпевая различные трансформации, зафиксировались в приметах современной языковой картины мира: *Беременной перешагивать через веник/полено — тяжело детей рожать; Беременная не должна ничего шить, резать и латать, не то у ребенка «заплата» (родимое пятно) будет; Беременная не должна вязать и плести (иметь дело с веревками). На одежде не должно быть узлов; Беременной нельзя сидеть на пороге; Беременной нельзя есть тайком — ребенок пугливым будет; Беременной нельзя смотреть на страшное — ребенок некрасив будет.* На современных форумах будущие мамы пытаются найти рациональное объяснение данным приметам: *Это не из-за того, что мамочка вяжет... есть объяснения, например, длинная пуповина и активный ребеночек. Но верить или не верить — дело каждого. <...> Еще есть примета, что, когда беременная смотрится часто в зеркало, то ребенок будет похож на нее. Моя сестра примету проверила — сбылась. Пока ребеночек копия ее.*

С беременностью связаны и фразеологизмы *в положении, в интересном положении, на сносях*. С 30–40-х гг. XX в. и до настоящего времени выражение *в интересном положении* является эвфемизмом слова *беременная*. *А я, его жена, пребывающая в интересном положении, приехала к его маме в другой город* (Л. Петрушевская). Интересно отметить, что сегодня при сохранении данного значения происходит семантический сдвиг в сторону его расширения, например, в НКРЯ встретились такие примеры: *КУГИ вообще в этой ситуации оказалось в интересном положении. В интересном положении оказался один из самых талантливых представителей новой волны Александр Овечкин. Теперь, по информации газеты, этот проект похоронен. Он находится в интересном положении.* Трансформация связана с появлением в значении нового компонента, отражающего такой признак, как что-то «неожиданное, неприятное». В словаре А. И. Молоткова фразеологизм *на сносях* с пометой прост. имеет значение *‘на последнем месяце беременности, скоро должна родить’*<sup>4</sup>, в котором актуализируется временной компонент, что отражается и в современном употреблении: *Женщина была на сносях, к тому же — на самых крайних.* (А. Ильичевский). *Моя беременная мама, уже на сносях, вполуха послушала сообщение, но никакого значения ему не придала.* (А. Архангельский). Небезынтересен пример *Впрочем, я уже каждый день был на сносях — был в столь расслабленно-разжиженном состоянии* (В. Маканин), в котором семантический сдвиг в значении происходит в результате появления нового компонента при нейтрализации основного временного.

Погребальный обряд восточных славян, связанный со *смертью*, был ритуалом сложным и, вследствие чужеземного влияния, разнообразным. «Римское и восточное влияние сказались в том, что, наряду с исконно восточнославянским погребальным обрядом, местами появлялись отклонения от него, а именно — наряду с трупосожжением рано появляется и захоронение (с всевозможным устройством могил)»<sup>5</sup>. В соответствии с древнейшими славянскими погребальными традициями тело умершего клали на лавку ногами к иконам. Как отмечает Н. И. Колкова, это нашло отражение в поговорке *Он уже под святыми лежит*, на основе которой появился фразеологизм *лежать под святыми* в значении умереть<sup>6</sup>, после смерти усопшего следовало обмыть, причем обмывалось не только тело, но и душа, для этого на окно ставили воду: *Покуда покойник в доме, ставить чашечку водицы на переднее окно, на обмывку души*. По религиозным представлениям душа не сразу покидает дом, а обитает на земле в течение шести недель. *Не обмывать мертвого грешно: нечистый на тот свет уйдет*. Выносили покойника из дома не через дверь, а через специальный дверной проем (иногда через окно), чтобы душа, «пожелавшая» возвратиться, не нашла обратной дороги. С этим поверьем было связано и значение фразеологизма *вперед ногами*. Сегодня это значение сохранилось: *Гроб выносят из дома «вперед ногами», словно покойник сам на кладбище шествует и при этом приговаривает: «Мертвые к живым не ходят»* (В. Голованов). Наряду с сохранением первичного значения происходит трансформация фразеологизма: *В результате всего этого через пять — десять лет нас могут вывести за ручку (или вынести вперед ногами) из ядерного клуба* (К. Крылов); *Выступавший депутат раньше предлагал «выносить вперед ногами» отечественное авиастроение уже в этом году* (СМИ); *Видать, пора уже, чтобы вынесли мое барахло вперед ногами*. (СМИ); *Из последней командировки он едва не вернулся вперед ногами* (А. Троицкий). В первых двух примерах речь идет об изменении категории одушевленности, но сохранении переосмысленного значения умереть (перестать существовать), а в третьем примере добавление немотивированного компонента *вернуться* отсылает к изначальному значению обряда. С плачем и пением усопшего провожали на кладбище — к костру или отдельной могиле, которая уже была подготовлена. Е. Е. Голубинский рисует картину завершения данного обряда: «Сначала зарывают покойников в землю, а потом через три года или через другой определенный, немного меньший, немного больший, срок кости их выкапывают из земли; быв вынуты, они обмываются водою и вином»<sup>7</sup>. Этимологически связанным с данным обрядом является фразеологизм *перемывать косточки*, в значении ‘сплетничать, судачить, злословить о ком-либо’. В комментарии словарной статьи подчеркивается, что первичное значение было связано с обрядом «второго захоронения», а сам обряд позже стал связываться с разбором и оценкой характера умершего, что закрепилось в языке, свидетельством чему являются примеры из произведений современной литературы: *Недоставало только, чтобы я начала перемывать косточки коллегам* (Е. Парнов). Несмотря на множественные гла-



гольные вариации данного фразеологизма, описанные В. В. Виноградовым в работе «История слов»: «вымыть косточки», «промыть косточки», «перебрать косточки»<sup>8</sup>, в современной литературе можно встретить фразеологизм с изменением формы при сохранении значения: *Рита безапелляционно заявила, что дело в гормонах и в ревности, и, мол, Натуля заскучала по крепкой эстонской руке, слыша, как на кухне перемалывают кости Юнису* (Д. Симонова).

Л. Н. Виноградова, определяя основные погребальные ритуальные действия, связанные с захоронением: «сожжение — закапывание — пускание по воде — забрасывание на дерево — выпроваживание на кладбище», указывает на общую сакральную семантику данных действий — «изгнание» душ умерших в страну смерти<sup>9</sup>. «Изгнание души умершего» является ключевым мотивом-стимулом возникновения примет: *«Если покойник в доме, зеркала должны быть занавешены», «После вынесения гроба из дома, пол необходимо тщательно вымыть, двигаясь тряпкой от места, где стоял гроб к входной двери»*. Четкое выполнение обрядовых действий во время захоронения усопших, как правило, продиктовано страхом того, что недавно умерший человек может забрать с собой в мир мертвых своих родственников или свидетелей похорон. Данный факт обусловил возникновение следующих примет, связанных с погребальным обрядом: *Нельзя смотреть на похороны через оконное стекло; Нельзя переходить/перезжать путь похоронной процессии; Родственникам покойника нельзя нести гроб*.

Рассмотрение элементов обрядовой культуры, связанных с основными вехами жизненного пути человека, в ретроспекции дает представление о рождении и смерти в русском языковом сознании. Лингвокультурологическая реконструкция позволяет не только прикоснуться к старине, но и проследить связь между прошлым и настоящим, увидеть постоянство и изменчивость формы и содержания паремий.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Толстой Н. И. Роль язычества в славянской культурной традиции // Славянские культуры и мировой культурный процесс: Материалы Международной научной конференции ЮНЕСКО. Минск, 1985. С. 33.

<sup>2</sup> Маслова В. А. Лингвокультурология. М., 2001. С. 24.

<sup>3</sup> Семенова М. Быт и верования древних славян. СПб.: Азбука, 2000. С. 86.

<sup>4</sup> Фразеологический словарь русского языка / под ред. А. И. Молоткова. М.: Советская энциклопедия, 1968. С. 543.

<sup>5</sup> Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Академический проект, 1997. С. 73.

<sup>6</sup> Колкова Н. А. Русская погребальная паремиология и фразеология в лингвокогнитивном аспекте: смерть как сценарий ухода // Мир русского слова. 2009. № 3. С. 61.

<sup>7</sup> Голубинский Е. Е. История Русской Церкви: В 2-х томах (4 книги). Изд. 2-е испр. и дополн. М.: Унив. тип., 1901. Том 1. Часть 1: Период первый, Киевский или домонгольский. (первая половина тома). 1901. 968 с.

<sup>8</sup> *Виноградов В. В.* История слов: Ок.1500 слов и выражений и более 5000 слов, с ними связ. / Рос. акад. наук. Отд-ние лит. и яз. Науч. совет «Рус. яз.». Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. М.,1999. 1138 с.

<sup>9</sup> *Виноградова Л. Н.* Календарные «проводы» как rites de passage // Балто-славянские этнокультурные и археологические древности. Погребальный обряд: Тезисы докладов., Москва, 1985 г./ ред. кол. Вяч. Вс. Иванов (отв. ред.) и [др.]. М.: Академия наук СССР, Институт славяноведения и балканистики, 1985. С. 25.

**Badestova, A. V.**

*Herzen State Pedagogical University*

**Dvinova, E. O.**

*Herzen State Pedagogical University*

### **EAST SLAVIC RITUAL CULTURE: RETROSPECTIVE AND MODERN TRANSFORMATION**

The article tackles contemplation of dynamic processes of reflection in the modern Russian language of the ancient ritual culture of the East Slavic ethnos. The sacred picture of the Eastern Slavs' world is presented through the key life cycles of 'birth' and 'death'. The article analyzes manifestation and transformation of religious and mythological conceptions and cultural artifacts in paremiology in the chronological aspect.

*Keywords:* ritual culture, rite of birth, rite of death, omen, phraseological unit.

## ПОВСЕДНЕВНАЯ СЕМЕЙНО-РОДСТВЕННАЯ КОММУНИКАЦИЯ: НОВАЯ РЕАЛЬНОСТЬ, ДИНАМИКА ЯЗЫКОВЫХ И КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ

В статье рассматриваются изменения, которые происходят в семейно-родственной коммуникации. Прежде всего они связаны с изменениями в быту, с распространением новых технологий, с теми событиями, которые происходят в мире. Отмечается широкое проникновение в семейную речь, в том числе в речь детей, новых лексических единиц, заимствований из других языков. Использование средств сотовой связи влияет на характер семейной коммуникации, этикетные и культурные устои.

*Ключевые слова:* русский язык, разговорная речь, семейное общение, иноязычная лексика.

В 2014 г. вышла монография автора статьи «Устное неофициальное общение и его разновидности: повседневная речь горожан»<sup>1</sup>. В ней рассматривалась неофициальная коммуникация, в том числе семейно-родственная: была зафиксирована и проанализирована семейная речь, отражающая реалии конца 80-х гг. XX в. до 2014 г. Но очень скоро мы стали свидетелями серьезнейших изменений в этой сфере, касающихся использования языка. Во многом они связаны с изменением быта современной семьи, произошедшими событиями, информационно-технологическим развитием общества.

В семейный быт россиян вошли компьютеры, ноутбуки, сканеры, принтеры, смартфоны, айфоны, микроволновые печи, посудомоечные машины и другие технические приспособления. Когда-то автором был записан семейный разговор о том, как школьники мылом и молоком оклеивали окна в городской школе (это было важным занятием перед наступлением зимы). Сейчас такие темы если и возникают, то, на наш взгляд, гораздо реже. В активном употреблении членов семей, особенно молодых, появились такие слова, как: *пластиковые окна, микроволновка, ноутбук, флешка, компьютер / комп, эсэмэска, отскерокопировать / отскерить, файл, лайфхак, селфи, лайки, зарядка* (для телефона), *видик* (видеоизображение, видеофильм) — и многие другие.

Появились новые средства ухода за предметами быта: (из разговора родственниц) *Взяла вот эту пшикалку / что купили / **доместос*** (чистящее средство «Domestos»); (муж жене) *Купи **крота*** (средство для прочистки труб «Крот») / *надо раковину (трубы) прочистить*.

За последние годы введены в строй новые социально-бытовые объекты (поликлиники, кинотеатры, магазины, торговые центры и т. д.), и их названия не могли не войти в семейную речь: *Мы вчера в Сову* (в поликлинику «Сова») *ходили*; *А где смотрели* (фильм)? — *В Синем ките* (Торговый центр «Синий кит»); *Свинятина? Ты в Тавре покупал?* (в магазине «Тавр»); *Это именно лентовская?* (из гипермаркета «Лента»).

Повседневный семейный обиход постоянно пополняется названиями новых фирм и лекарств: *Я авентовские* (фирма «Philips Avent») соски только покупаю; *А // сульфангином* (мазь «Сульфаргин») — *Но я баниацином* (мазь «Банеоцин») //... *Юльке говорю / «Купи банацин» // Димон мажется салкасерилом<sup>2</sup>*; *А ты живокост купи* (бальзам «Живокост»); *На / корнем помажь* (бальзамом «Корень»); *В Сибирском здоровье продают?* (корпорация «Сибирское здоровье») и др.

С развитием индустрии моды и косметологии связано появление в семейной речи новых названий одежды и обуви: *леггинсы, балетки, толстовка* и др.; номинаций косметических приспособлений и средств ухода за лицом *спонж* (губка для нанесения на кожу крема), *хайлайтер, консилер, бронзер, корректор, праймер* (косметические средства) и др.; косметические процедуры — *шугаринг, татуаж* и др.

В семейной коммуникации реализуется новая тема, которую условно можно назвать «Интернет-покупка / продажа». Возможность покупать и продавать товары в интернет-магазинах, на специальных интернет-сайтах обусловила появление в семейном общении названий этих сайтов: (из разговора мужа М. и жены Ж.) *М. Я на алиэкспрессе* (сайт AliExpress) *посмотрю, есть там гриндер* (шлифовальный станок, от англ. *grind* — молотить; точить) *или нет // — Ж. А этот ты где нашел?* — *М. На авито* («Авито» — интернет-сервис для размещения объявлений, а также услуг частных лиц и компаний).

Расширение межкультурных связей, появление на экранах телевизоров и кинотеатров продукции иностранной киноиндустрии способствует проникновению в речь семьи номинаций героев зарубежных фильмов, а также персонажей мультипликации (*Шрек, Пикачу, свинка Пенпа, Стич, Губка Боб, кукла Лол, Рапунцель, Дизи, Донни, Рокки, Сюзи, Джордж* и др.), многие из которых получили воплощение в детских игрушках. Из речи ребенка 2 лет и 8 месяцев: *Нету маленькой Дизи на даче; Пони Педро пришел, Кэнди нашлась и Сюзи нашлась, где Ребекка?* (из материалов Т. А. Милехиной<sup>3</sup>). Появление новых детских игрушек вызвало закрепление в семейной речи и таких номинацией, как *слайм-смузи* (от английского *slime* — *слизь*) или *лизун* — игрушка из вязкого материала. Анализируя речевой портрет двухлетней девочки, Т. А. Милехина отмечает, что особое положение в словаре ребенка занимает ЛСГ «гаджеты»: *телефон, планшет, интернет, вай-фай, Мегого* (сайт Интернета, где демонстрируются мультфильмы)<sup>4</sup>. Активный словарь детей пополняется номинациями блокнотов разных видов: *скетчбук, артбук, крафтбук, планер, элдэ* (личный дневник). И уже не всегда родственники разных по-

колений могут понять друг друга: новые номинации создают риски недопонимания.

Начавшаяся в 2019 г. пандемия коронавируса Covid-19 способствовала актуализации в семейной речи тематики, обусловленной этим событием, и таких номинаций, как: *корона*, *ковид* (о коронавирусе), *ковидники* (больные, зараженные вирусом Covid-19, или медицинские учреждения, где лечат от этого вируса), *удаленка*, *дистанционка* (о дистанционной форме обучения или работы), *космонавты* (о врачах в специальных противовирусных костюмах) и др. И это, конечно, далеко не полный перечень тех номинаций, которые вошли в жизнь современной семьи.

Часть такой, ставшей уже общеупотребительной, лексики приобрела свои семейные аналоги: *А нам надо хену* (фильтр для пылесоса HEPA) *купить/потому что те тогда мы с тобой заказывали на симе* (интернет-магазин «Simaland»)⁵.

В целом семья, являясь частью общества, не отгорожена от него и впитывает все, что происходит в общественной сфере, в том числе и в коммуникации. Но особую роль в изменение быта современной семьи и семейной речи внесли информационно-коммуникационные технологии, Интернет: появление названий социальных сетей и мессенджеров «*Одноклассники*», «*ВКонтакте*», «*Мой мир*», «*Фейсбук*» (*Facebook*) «*Инстаграм*» (*Instagram*), «*Ютуб*» (*YouTube*), «*Вотцап*» (*WhatsApp*), *Вайбер* (*Viber*) и др.; новых программ для организации видеоконференций, которые вошли в семейный быт вследствие введения дистанционной формы обучения и работы: «*Зум*» (*Zoom*), «*Скайп*» (*Skype*) и др.

Развитие техники и внедрение новых технических устройств в семейный быт привели к широкому распространению опосредованной коммуникации. Члены семьи стали больше общаться с помощью имеющихся почти в каждой семье ноутбуков, смартфонов, электронных планшетов и т. п. В связи с этим изменились, или расширились, ассоциативные поля отдельных лексических единиц. Например, если кто-то из членов семьи скажет, что надо написать письмо родственнику или отправить поздравительную открытку, это уже не значит, что он напишет его на бумаге и отправит типографскую открытку: скорее всего, человек напишет сообщение в чате мессенджера и отправит электронное письмо с электронной открыткой. А если скажет: *давай вечером поговорим*, то это не обязательно означает, что человек придет или приедет для разговора: общение может состояться в виртуальном пространстве.

Если раньше мы отмечали, что в пределах квартиры или дома (в разных комнатах) может работать одновременно несколько телевизоров (причем включенных на одном и том же канале), и это было показателем разобщенности членов семьи, то теперь наблюдения показывают, что домочадцы для связи из разных комнат используют свои сотовые телефоны. Серьезной проблемой в жизни многих семей стала вовлеченность в виртуальное коммуникативное пространство: наблюдается уход от межличностного семейного

общения, необоснованная трата времени на общение в социальных сетях. Обеспеченность многих семей компьютерной техникой привела к тому, что в семейный локус прочно вошла рабочая коммуникация: время для выполнения семейных обязанностей и семейного общения уходит на решение рабочих задач, что не лучшим образом влияет на существование семьи.

Следует отметить и то, что и поле семейного общения расширилось, и теперь уже оно выходит за рамки семейного локуса и за рамки только (или преимущественно) устного непосредственного интимного общения: семейные разговоры по сотовой связи (или обмен репликами), нередко без учета присутствия окружающих, происходят в транспорте, в магазине, в поликлинике, в театре, т. е. повсеместно, если в этом возникает необходимость. Появились новые коммуникативные возможности: использование печатного знака, звука, изображения, нередко в их сочетании; только устной формы или устно-письменной (набор текста в чатах мессенджеров). В устно-письменной форме общения, которая все больше заменяет письменную (записки, письма на бумаге), невербальный компонент подменяется различными смайлами или эмодзи.

Нельзя не отметить и то, что общение членов семьи и родственников с помощью Интернета приобрело важные для существования семьи функции: информационную, объединяющую и регулирующую. Информационная функция связана с возможностью в любую минуту получить информацию от члена семьи: (муж М. жене Ж. из больницы): (орфография и пунктуация сообщений здесь и далее сохранены) М. *Катя, передай завтра мне две батарейки ААА (мизинчиковые), ложку столовую, Амлотоп — Ж. Хорошо, привезу; М. Галя, скинь тел. Максима Викторовича. — Ж. (отправляет номер телефона); М. (отправляет фотографию) Корнев прислал — Ж. (об изображенных на фото) Красавцы.*

Объединяющая функция позволяет членам семьи, не проживающим совместно (при их позитивном настрое, гармоничных отношениях), не только получать информацию, но и в формате мгновенной связи осуществлять психологическую поддержку, выражать свои чувства в телефонных переговорах, голосовых сообщениях, СМС-сообщениях: (из СМС-переписки родственниц, проживающих в разных странах) *Таня, ответь пожалуйста, я беспокоюсь; Хочу тебя видеть и слышать; Напиши что-н. Я жду. Целую; Душа моя согласна с тем что пишешь мы очень похожи по сути и разуму целую; Спасибо моя дорогая хорошо что есть еще кому об этом напомнить; Мне сегодня грустно а это (о песне) очень хорошо спасибо тебе целую.* При этом работает принцип экономии языковых средств: постоянно встречаются сокращения, коммуниканты пренебрегают постановкой знаков препинания, упрощают речевые конструкции, передают в письменной форме особенности устной речи.

Регулирующая функция позволяет на расстоянии обеспечивать контроль за местоположением членов семьи и их действиями: (разговор мужа М. и жены Ж. с помощью СМС-сообщений) М. *Ты где? — Ж. В магазине — М.*

*Не забудь веснушки* (булочки. — А. Б.) *купить*; (разговор брата Б. и сестры С.) Б. *Ты во сколько с работы выезжать будешь?* — С. *Я до 17.30* — Б. *Ну а выезжать?* — С. *Ну в 17.50*, С. *Не знаю* — Б. *Понял...* Б. *Ну позвони как закончишь* — С. *Ок*; С. *Вов...* С. *Ну мы будешь роллы заказывать?*, С. *Вов Вова!* — Б. *Че* — С. *Зайди в аймеседж* (iMessage — один из сервисов Apple)! — Б. *Захожу ...* Б. *Ты хочешь на двоих заказать?* Приведенные примеры показывают новый пласт иноязычной лексики, которая входит в семейный обиход: *роллы*, *Ок*, *аймеседж* и др.

Подвергаются изменениям семейные обиходные и речевые традиции, в том числе и этикетные. Уже никого не удивляет, если в транспорте кто-то громко разговаривает по телефону, во всеуслышание обсуждает свои семейные проблемы. Регулярно стали выходить телевизионные передачи, где семейные ссоры в их самом неприглядном виде выносятся на всеобщее обозрение.

В целом исследование показало, что в последние годы в семейной коммуникации и семейной речи произошли существенные изменения. Конечно, объем статьи не позволяет отразить их во всей полноте, но автор попытался представить наиболее заметные. Во многом изменения связаны с процессами формирования нового быта современной семьи, проникновением в него интернет-технологий. Не могло не отразиться на семейной коммуникации и событие планетарного масштаба — пандемия коронавирусной инфекции Covid-19. В результате в общении актуализируются новые темы, появляется новая лексика, которая приобретает семейные аналоги. Изменения особенно заметны в речи молодых семей, а также в семьях, где подрастают дети, с самого раннего возраста активно осваивающие иноязычные заимствования.

Прочно входит в семейную коммуникацию устно-письменная форма речи, позволяющая информировать членов семьи, объединять родственников, проживающих в разных городах и странах, регулировать семейно-родственные отношения.

Меняются культурные традиции: семейная речь перестала быть принадлежностью только семейного локуса: семейные разговоры посредством сотовой связи можно услышать теперь повсеместно.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Байкулова А. Н. Устное неофициальное общение и его разновидности: повседневная речь горожан. Саратов: ООО ИЦ «Наука», 2014. 216 с.

<sup>2</sup> Анохина В. С, Кравченко О. В. Стратегические речевые предпочтения жителей южного провинциального города (на материале семейного общения). Таганрог: Изд-во Волошина О. И., 2018. 325 с.

<sup>3</sup> Милехина Т. А. Речевой портрет девочки в возрасте двух лет и восьми месяцев // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилицыной, О. Б. Сиротининой. Саратов: изд-во Саратов. ун-та, 2017. Вып. 17. С. 171—180.

<sup>4</sup> Там же. С. 172.

<sup>5</sup> Анохина В. С, Кравченко О. В. Указ. соч. С. 288.

**Baikulova, A. N.**

*Saratov National Scientific Research State University named after N. G. Chernyshevsky*

**EVERYDAY FAMILY-RELATED COMMUNICATION: A NEW REALITY,  
THE DYNAMICS OF LINGUISTIC AND CULTURAL PROCESSES**

The article discusses the changes that occur in family-related communication. First of all, they are connected with changes in everyday life, the spread of new technology, and the events that are taking place in the world. There is a wide penetration of new lexical units, primarily borrowings from other languages, into family speech, including children's speech. The use of cellular communication means affects the nature of family communication, etiquette, and cultural foundations.

*Keywords:* the Russian language, spoken language, family communication, borrowings.



**Богословская Зоя Матиновна**

*Томский политехнический университет*

[zefarija@mail.ru](mailto:zefarija@mail.ru)

**Новикова Вера Станиславовна**

*Томский политехнический университет*

[novikovavs@tpu.ru](mailto:novikovavs@tpu.ru)

## **ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ КОНЦЕПТА СТУДЕНТ: НА ОСНОВЕ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ЕГО РЕПРЕЗЕНТАНТОВ**

В настоящей работе, написанной с опорой на материал современных и исторических словарей, на основе этимологизации ключевого имени концепта СТУДЕНТ рассматриваются истоки его появления в русском языке и, следовательно, пути формирования данного концепта в русской лингвокультуре. В результате анализа формально-семантических и стилевых изменений слова *студент* делаются выводы о складывающемся образе российского студента.

*Ключевые слова:* концепт СТУДЕНТ, лингвокультурный аспект, данные словарей.

С появлением студента как социального типа на определенных исторических этапах развития разных языков возникла необходимость его номинации и начался процесс образования в ментально-культурном пространстве соответствующих ему коррелятивных концептов.

В русском языке слово *студент* закрепилось с XVIII в., т. е. значительно позднее, чем его эквиваленты в западноевропейских языках. Так, аналогичное ему французское слово было известно уже в XIII в., а в английском языке слово *student* зафиксировано с XIV в.<sup>1</sup>

Становление концепта СТУДЕНТ в его лексической представленности происходило в эпоху просвещенного абсолютизма, когда основывались первые российские университеты. Итоги деятельности Министерства народного просвещения, открытого в 1802 г., отражены в печатных продукциях 1804 г.: «Уставе университетов Российской империи», «Уставе учебных заведений, подведомственных университетам». В этих документах названы 4 вида учебных заведений: приходские и уездные училища, гимназии и университеты. В связи с этим в России постепенно стали формироваться такие категории обучаемых, как учащиеся, гимназисты и студенты, и, следовательно, появилась необходимость их номинации.

Авторы этимологических словарей русского языка считают, что слово *студент* заимствовано из определенных языков-посредников и соотносится с целым рядом однокоренных слов в латинском языке.

Так, в этимологическом словаре А. Преображенского (2010), впервые изданном в 1910—1949 гг., содержится следующая информация: это книжное слово, обозначающее учащегося в высшем учебном заведении, вероятно, заимствовано из латинского языка и восходит к словам *studens*, *studentis* «старающийся», *studere* «стараться» и пр. Таким образом, в этимоне слова содержится сема с положительно-оценочным значением.

Автор названного словаря подчеркивает: данное заимствование не из немецкого языка, ибо в противном случае было бы *штудент*. В указанном источнике также наличествуют устаревшие дериваты ключевого имени концепта *студентский* и *студентствовать*, вышедшие из живого употребления, однако в русском языке сохранилось производное слово *студенческий*, зафиксированное в этой же работе. Кроме слова *студент*, в словаре А. Преображенского имеется слово *студиозус* с эмотивно-оценочной пометой «шутл.», выражающую мягкую иронию по отношению к студенту.

В словаре М. Фасмера, который впервые вышел в свет в 1950—1958 гг. на немецком языке и был издан на русском языке в 1964—1973 гг. под редакцией О. Н. Трубачева, указывается факт непрямого заимствования рассматриваемого слова из латинского языка через польский или немецкий язык. Здесь же фиксируются народно-разговорные варианты этого слова: *скудэнт*, мотивированный прилагательным *скудный*, и *скубэнт*, соотносящийся с устаревшим глаголом *скубу*, означающим «дергать, таскать за волосы». В данном случае мертвая внутренняя форма заимствованного слова в русском языке оживляется путем народной этимологии.

«Краткий этимологический словарь русского языка» под редакцией Н. М. Шанского, выпущенный в 1971 г., характеризует ключевое имя концепта СТУДЕНТ как заимствование начала XVIII в. из немецкого языка, в котором оно восходит к латинскому слову *studens* «учащийся» (от *studeo* «учусь, занимаюсь»).

Отметим также, что в историко-этимологическом словаре русского языка П. Я. Черных (1994) отражается факт первого упоминания данного слова в польском языке: речь идет о польских студентах 1660 г. В нем слово *студент* определяется как «учащийся в высшем учебном заведении». Также данный словарь содержит дериваты рассматриваемого имени: *студентка*, *студенческий* и устаревший в настоящее время *студентовый*. Здесь подтверждается первоисточник этого слова — латинский язык (от *studeo* — «усердно работаю», «прилежно занимаюсь», «стараюсь»). Таким образом, в дефиниции этимона отмечаются, с одной стороны, семы ‘работать’, ‘заниматься’, с другой — мелиоративные семы ‘прилежно’, ‘усердно’, ‘стараться’.

Автор словаря предполагает, что слово *студент* появилось либо из голландского языка (с начальным С), либо непосредственно из немецкого языка (с начальным Ш) или через языки-посредники: украинский, польский.

«Этимологический словарь русского языка» под редакцией М. А. Ситниковой (2004) информирует, что язык этого заимствования начала XVIII в. —

немецкий и что немецкое *Student* восходит к лат. *studens* «учащийся» (от *studeo* «учусь, занимаюсь»).

В «Этимологическом словаре современного русского языка», составленном А. К. Шапошниковым (2010), указывается, что рассматриваемое слово пришло из польского и голландского языков и что *student* восходит к латинскому слову *studens*, *-entis* «усердно работающий, старающийся, прилежный». В этом источнике констатируется, что *студент* отмечается в русских словарях с 1782 г., *студентка* — с 1940 г.

Итак, анализ словарных статей, посвященных происхождению слова *студент*, показывает, что этимоны и толкование их значений, а также гипотезы относительно истоков появления этого слова в русском языке не совпадают или частично совпадают в рассмотренных словарях.

Далее обратимся к данным исторических и современных толковых словарей, словарей иностранных слов.

В словаре В. И. Даля, вышедшем в 1903–1909 гг. под редакцией И. А. Бодуэна де Куртенэ, а также в более позднем «Историческом словаре русского языка XI–XVII вв.» (1975) зарегистрирована первоначальная форма ключевого имени изучаемого концепта как *студентъ*. Заметим также, что в иллюстративном материале названных лексикографических источников имеются контексты, указывающие на участие студентов в беспорядках, забастовках.

Обратим особое внимание на справку, содержащуюся в словаре иностранных слов, составленном А. Д. Михельсоном (1865): СТУДЕНТ лат. *studens*, от *studere* «домогаться, искать, учиться». Обучающийся в высших учебных заведениях. Действительный студент — ученая степень, дающая право на чин 12-го класса.

Как известно, «Табель о рангах», созданный по инициативе Петра I, определял положение о государственных служащих в России с 1722 по 1917 г. Все должности в государственной службе были разделены, помимо 3 видов службы, на 14 классов, или рангов (высший — первый класс, низший — четырнадцатый). Таким образом, студенты являлись государственными служащими 12-го класса и носили форменную одежду.

В словаре иностранных слов русского языка под редакцией А. Н. Чудинова (1910), помимо этимологии слова, дано краткое объяснение его семантики: «Студент (лат. от *studere* — стремиться, домогаться, искать чего). Ученик высшего учебного заведения».

В общем анализ исторических и современных словарей показывает, что ядерной семемой *студент* в русском языке на протяжении более двух веков является «учащийся / ученик / обучающийся в высшем учебном заведении». Колебание семантики рассматриваемого слова в русском языке обнаруживается лишь на семном уровне. Так, можно отметить, что в вышеупомянутом словаре В. И. Даля в значение слова *студент* добавляются семы, называющие разновидности высших учебных заведений: **университет**, **академия**. Также в «Словаре русского языка» С. И. Ожегова (1964) в дефиниции этого слова

появляется новый локализатор: «студент — учащийся высшего учебного заведения или **техникума**». Заметим, что техникумы как разновидности средних специальных заведений начинают активно функционировать после Великой Отечественной войны, что находит отражение в вышеупомянутом лексико-графическом труде.

В современной версии краткого толкового словаря русского языка С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой, изданной в 2010 г., читаем, что студент — это учащийся высшего учебного заведения (университета, **института, консерватории**).

Итак, заимствованное слово *студент* в русском языке претерпело изменения в формально-семантическом плане. У него прежде всего незначительно изменился графический облик (*студентъ* — *студент*). С течением времени появились народно-разговорные формы (*скудент*, *скубент*), установились связи с другим заимствованным словом *студиозус*. Анализируемое слово из разряда книжных слов перешло в разряд общераспространенных (межстилевых).

Слово *студент* на протяжении более двух веков остается однозначным. В отличие от английского слова, русское слово не сохранило в лексическом значении положительно-оценочных сем этимонов: ‘прилежно’, ‘усердно’, ‘стараться’. Семантическая эволюция данного слова состоит в том, что варьируются семы в пределах одной семемы. Изменение (расширение и сужение) семантического поля репрезентанта концепта СТУДЕНТ происходит за счет словообразовательных дериватов (*студентка*, *студенческий* и др.).

На начальных стадиях формирования концепта образ студента стал связываться не только с учебой в вузе, но и с бедностью, с желанием бороться за справедливость (участие в забастовках), а также в некоторых случаях со склонностью к дракам.

До 1917 г. концепт СТУДЕНТ соотносился с суперконцептом (ГОСУДАРСТВЕННЫЙ) СЛУЖАЩИЙ. Связь же с другими суперконцептами (ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ, УЧАЩИЙСЯ и др.) сохранилась до настоящего времени.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См об этом подробнее: *Новикова В. С.* Историко-этимологический анализ имени концепта STUDENT // Вестник Кемеровского государственного университета. 2014. Т. 2. № 1 (57). С. 143–145.

**Bogoslovskaya, Z. M.**

*Tomsk Polytechnic University*

**Novikova, V. S.**

*Tomsk Polytechnic University*

## **FORMATION AND DEVELOPMENT OF CONCEPT STUDENT: LEXICOGRAPHICAL ANALYSIS OF ITS REPRESENTATIVES**

This work, written on the basis of modern and historical dictionaries, on the basis of the etymologization of the key name of the concept STUDENT considers the sources of its appearance in Russian language and, consequently, the ways of forming this concept in Russian culture of language. As a result of analysis of formal-semantic and style changes in the word student, the conclusions about the emerging image of Russian student are drawn.

*Keywords:* concept STUDENT, linguo-cultural aspect, records of dictionaries.

**Богуславская Вера Васильевна**

*Государственного института русского языка  
имени А. С. Пушкина*

VVBoguslavskaya@pushkin.institute

**Кувычко Анна Александровна**

*Государственного института русского языка  
имени А. С. Пушкина*

anna\_kuvychko@bk.ru

## **КОНЦЕПТ «МАТЕРИНСТВО» В ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ**

В статье авторы анализируют данные различных лексикографических источников, представляют лингвосемантическое описание концепта материнства в русской лингвокультуре. В исследовании делается вывод о тройственном характере феномена материнства, включающем биологический, социальный и культурный (ценностный) аспекты.

*Ключевые слова:* дефиниционный анализ, культурные константы, лингвокультурологический подход, феномен материнства.

В когнитивной лингвистике лингвокультурологического направления одним из объектов исследования является концепт, методика описания и моделирования которого строится на основе анализа семантики объективирующих его языковых средств. Наиболее объемную и полную информацию об этих языковых средствах могут предоставить, например, лексикографические источники<sup>1</sup>. Лингвокультурологический подход к исследованию концепта материнства позволяет анализировать лингвистический материал с точки зрения его взаимосвязи с культурным контекстом и обнаруживать характерологические признаки определения материнства, свойственные русскому языковому сознанию.

Феномен материнства является одновременно биологическим и социальным. Как феномен, обладающий биологической основой, материнство может быть рассмотрено в таких семантических пространствах, которые образованы взаимосвязью понятий «женщина», «мать», «ребенок», «деторождение», «природа», в то время как социальная основа феномена «материнство» раскрывается в таких понятиях, как «женщина», «мать», «ребенок», «воспитание», «ответственность», «семья». В целом он неразрывно связан с ключевыми константами культуры, такими как «человек», «жизнь» и «природа».

Вместе с тем необходимо указать и культурную составляющую феномена материнства, которая выражается в его ценностных характеристиках, а также

в символическом наполнении в культурах разных народов. Таким образом, можно сделать вывод о тройственном характере феномена материнства, включающем биологический, социальный и культурный (ценностный) аспекты.

С целью более подробного рассмотрения указанных аспектов концерта материнства мы обратились к энциклопедическим словарям различных областей, в которых присутствуют определения понятия «материнство», и провели дефиниционный анализ. Были изучены статьи, посвященные понятию «материнство», *Медицинской энциклопедии*<sup>2</sup>, *Энциклопедии социологии*<sup>3</sup>, *Российской социологической энциклопедии*<sup>4</sup>, *Энциклопедического словаря педагога «Основы духовной культуры»*<sup>5</sup>.

В *Медицинской энциклопедии*<sup>6</sup> находим следующее определение материнства: 1) «**основная биологическая функция женского организма, направленная на продолжение человеческого рода (вынашивание, рождение, вскармливание ребенка)**»; 2) «**социальная функция матери — воспитание ребенка, будущего гражданина своей страны**».

В *Энциклопедии социологии* материнство это: 1) «**основная биологическая функция женского организма, направленная на продолжение человеческого рода (вынашивание, рождение, вскармливание ребенка)**»; 2) «**одна из социальных ролей женщины**»<sup>7</sup>.

В *Российской социологической энциклопедии*: «**материнство — биологическое и социальное отношение матери к ребенку (детям)**»<sup>8</sup>.

В *Энциклопедическом словаре педагога «Основы духовной культуры»*: «**материнство — социально-психологическое и биологическое состояние женщины-матери, возникающее под влиянием ее биологических и социальных отношений с ребенком. Это глубоко эмоциональное состояние. Оно определяется ощущением кровного родства с ребенком, выполнением репродуктивной, защитной (биологической, психологической и социальной), а также воспитательной функций по отношению к нему**»<sup>9</sup>.

Энциклопедические гуманитарные словари подтверждают тезис о том, что феномен материнства может быть рассмотрен в проекции трех взаимосвязанных аспектов — биологическом, социальном и культурном (ценностном). Однако для того чтобы определить содержательные характеристики материнства как лингвокультурного феномена, необходимо обратиться к словарям русского языка.

Подробное рассмотрение дефиниций лексемы «материнство» в различных толковых словарях (Толковый словарь под редакцией Д. Н. Ушакова, Толковый словарь под редакцией С. И. Ожегова, Малый академический словарь, Толковый словарь под редакцией Т. Ф. Ефремовой) позволяет сделать выводы о семантической характеристике понятия «материнство».

«**1. Беременность, роды, кормление ребенка, как функция женщины-матери. 2. Родственная связь матери с детьми**»<sup>10</sup>.

«**1. Состояние женщины-матери (преимущ. о периоде беременности и младенческих лет ребенка). 2. Свойственное матери сознание родственной связи ее с детьми**»<sup>11</sup>.

«1. Состояние женщины-матери в период беременности, родов, кормления и воспитания ребенка. 2. Свойственное женщине-матери чувство к детям, желание быть матерью»<sup>12</sup>.

«1. Состояние женщины-матери в период беременности, родов и кормления ребенка. 2. Родственная связь матери с детьми»<sup>13</sup>.

Таким образом, семантические признаки «материнства» указывают как на статичный, так и динамичный характер этого сложного понятия. Статичными характеристиками материнства является рассмотрение материнства как 1) состояния женщины-матери; 2) функции женщины-матери; 3) связи матери с ребенком, 4) чувства к детям, свойственного женщине-матери. Динамичными характеристиками материнства является рассмотрение материнства как 1) сознание связи с детьми, свойственное женщине-матери; 2) чувства к детям, свойственного женщине-матери; 3) желание быть матерью.

Именно динамичные характеристики материнства указывают на психофизическую природу самого явления материнства. Материнство переживается, его можно почувствовать, осознать, пожелать.

Полученные семантические данные в полной мере подтверждают факт тройственности феномена материнства, как биологического, социального и ценностного / культурного феномена.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Богуславская В. В., Чафонова А. Г. Концепт «семья»: актуализация в медиадискурсе российских, датских и финских СМИ // Дискурс. 2019. Т. 5. № 6. С. 155–165.

<sup>2</sup> Медицинская энциклопедия (сводная) [Электронный ресурс]. URL: <http://med.niv.ru/doc/encyclopedia/medicine> (дата обращения: 28.01.2021).

<sup>3</sup> Энциклопедия социологии (2009) [Электронный ресурс]. URL: <http://sociology.niv.ru/doc/encyclopedia/socio> (дата обращения: 30.01.2021).

<sup>4</sup> Российская социологическая энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: <http://sociology.niv.ru/doc/encyclopedia/sociology> (дата обращения: 25.01.2021).

<sup>5</sup> Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) [Электронный ресурс]. URL: <http://cult-lib.ru/doc/dictionary/spiritual-culture> (дата обращения: 30.01.2021).

<sup>6</sup> Медицинская энциклопедия (сводная).

<sup>7</sup> Энциклопедия социологии (2009).

<sup>8</sup> Российская социологическая энциклопедия.

<sup>9</sup> Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога).

<sup>10</sup> Ушаков Д. Н. Большой толковый словарь современного русского языка: 180 000 слов и словосочетаний. М.: Альта-Принт [и др.], 2008. 1239 с.

<sup>11</sup> Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка / Российская академия наук. Институт русского языка имени В. В. Виноградова. 4-е изд., доп. М.: Азбуковник, 1997.

<sup>12</sup> Малый академический словарь (Евгеньева А. П.) [Электронный ресурс]. URL: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/small-academic-vocabulary> (дата обращения: 28.01.2021).

<sup>13</sup> Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный [Электронный ресурс]. М.: Рус. яз., 2000. В 2 т. URL: <https://www.efremova.info/> (дата обращения: 30.01.2021).



**Boguslavskaya, V. V.**

*Pushkin State Russian Language Institute*

**Kuvychko, A. A.**

*Pushkin State Russian Language Institute*

## **THE CONCEPT OF MOTHERHOOD IN LINGUOCULTURAL APPROACH**

The authors analyze the data of various lexicographic sources. The article is devoted to the linguosemantic description of the concept of motherhood in Russian linguoculture. Finally, they draw conclusions about the triple nature of the phenomenon of motherhood, which includes biological, social and cultural (value) aspects.

*Keywords:* definitional analysis, cultural constants, linguocultural approach, the phenomenon of motherhood.

## ПАРАГРАФ КАК КОМПОНЕНТ МОДЕЛИ РЕЧЕВОГО ЖАНРА «ДИССЕРТАЦИЯ»: ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ

Целью статьи является определение когнитивной структуры параграфа теоретической части магистерской диссертации по лингвистике. Типичные цепочки речевых тактик в составе рассуждения были выявлены на основании анализа 200 магистерских работ. Анализ жанровых, лингвокогнитивных, прагмалингвистических и дискурсивных характеристик позволил установить 7 основных траекторий логических построений и выявить зависимость их использования от места параграфа в тексте кандидатской диссертации.

*Ключевые слова:* когнитивная структура, речевой жанр, рассуждение, фрейм.

### **Введение**

Диссертация — сложный речевой жанр, состоящий из двух структурно и функционально различных частей: основной первой, теоретической, части является рассуждение, тогда как вторая, эмпирическая, является описанием процесса анализа избранного объекта исследования. Модель данного жанра выражена эксплицитно, т. к. формируется чередой параграфов, соотносимых со списком задач, которые, в свою очередь, являются детализацией гипотезы (стратегии достижения результата) и цели исследования (научной интенции автора).

Оставляя в стороне фиксированные части диссертации (введение, выводы, заключение), в которых течение текста предопределено извне разделами, представляется важным сосредоточить внимание на изучении вариативной части, к которой не предъявляются требования жесткой структуризации. Это позволит выявить национально-специфические особенности когнитивной структуры рассуждения, уточнить модель речевого жанра; с практической стороны, выявление траекторий логической рефлексии может служить базовым ориентиром для магистров и аспирантов — лингвистов.

### **Когнитивная структура речевого жанра**

Жанроведение предоставляет исследователю широкий спектр методов анализа, позволяющих описывать жанр с разных сторон в зависимости от природы самого лингвистического объекта и стоящих перед исследователем задач. Применительно к параграфу диссертации логичнее всего в качестве основного ракурса выбрать лингвокогнитивный анализ, т. к. инструментарий этого направления способен наиболее точно определить специфику когнитивной структуры функционально-сематического типа речи «рассуждение». Наиболее близкой репрезентацией ситуации последовательно разворачива-

ющейся последовательности аргументации является фрейм, который определяется исследователями как структура ассоциативно или логически связанных компонентов<sup>1</sup>. Фрейм<sup>2</sup> состоит из слотов — типичных, повторяющихся в рамках заданной ситуации компонентов<sup>3</sup>.

В соответствии с выбранным подходом речевой жанр понимается как «фрейм, который присутствует в сознании языковой личности как руководство в ее речевом поведении»<sup>4</sup> и влияет на процесс разворачивания мысли<sup>5</sup>. Так как слот не является завешенным целым, а параграф должен быть таким, параграф не является слотом. Таким образом, каждый параграф диссертации представляет собой микрофрейм, в общих когнитивных параметрах повторяющий всю логику построения диссертации.

Также в связи с подходом не представляется возможным рассматривать последовательность слотов как сценарий, т. к. в таком случае анализ приобретает коммуникативную направленность и прагмалингвистический аспект изучения его в качестве дискурса. Здесь же необходимо ограничиться только одной из сторон — фреймовой организацией, т. е. рассматривать последовательность умозаключений в качестве факта, а не процесса.

Взаиморасположение слотов внутри микрофрейма связано с понятием пропозиции<sup>6</sup>, поскольку она отражает способ осмысления факта или «положения дел»<sup>7</sup>. Следует выделить также референцию, т. к. диссертация строится на работе с разными научными концепциями. Применительно к описанию речевого жанра и его компонентов продуктивнее всего воспользоваться понятиями дескриптивная референция и индексальная<sup>8</sup>, с той разницей, что речь идет не о языковых средствах, но о семантике в целом: дескриптивная референция отсылает к реальным описываемым предметам или анализируемым событиям внешнего мира, индексальная указывает на абстрактные авторские построения — теории, идеи, произведения. Выбор типа референции подготавливает выбор пропозициональных вербально фиксируемых средств. Можно сказать, что в первой главе лингвистической диссертации научный текст основан преимущественно на индексальной референции, во второй — на дескриптивной. Таким образом, при членении текста на фрагменты должна учитываться смена референтной соотнесенности и пропозиция, т. к. предикат называет действие, которое выводит на возможность сопоставления его с определенной логической операцией — анализом, сравнением, противопоставлением, абстрагированием, дедукцией и др. Соответственно этому слот в данном исследовании — одна из логических операций, связанная с остальными принципом формирования ситуации осмысления и оценки информации.

### **Результаты анализа**

Первый этап анализа параграфов теоретической части кандидатских диссертационных работ по лингвистике за последние 10 лет (400 параграфов и подпараграфов 50 диссертаций 2011–2021 гг.) выявил номенклатуру логических операций, наиболее частотно используемых в диссертациях по лингвистике. В процессе анализа большие подпараграфы и небольшие параграфы

рассматривались одинаково; не учитывалась специфика использования синтаксических конструкций, стилистические и риторические параметры, поскольку основное внимание уделялось когнитивной организации микрофрейма. Членение текстов выявило наличие четырех групп операций.

#### I. Операции подготовительного этапа рассуждения

Утверждение, с которым согласны все исследователи современной парадигмы (аскиоматическое, далее в таблицах — УА); утверждение, относительно которого существуют разные точки зрения (поисковое, далее в таблицах — УП); утверждение, с которым автор выражает свое несогласие (тезис, который далее в параграфе планируется доказать; далее — УТ).

#### II. Операции, связанные с нахождением результата

Анализ через сравнение с другими объектами (далее — АС); анализ через сопоставление с другими объектами (далее — АСОП); анализ через разделение объекта на компоненты (далее — АК); абстрагирование положительное (если это так, то...; далее — АБ+); абстрагирование отрицательное (если бы это было так, то..., но этого не может быть; далее — АБ-); абстрагирование через апелляцию к системности (таблицы, графики, схемы классификаций, рисунки, деревья зависимостей и другие способы формализации; далее — АБС).

#### III. Подтверждение или упрочнение результата умозаключения

Доказательство — приведение примера (далее — ДП); доказательство — катафатическое (цитирование авторитетного источника, с которым согласен автор; далее — ДКАТ); доказательство — апофатическое (критика других теорий, подтверждение текущей теории через отрицание других; далее — ДАПОФ).

#### IV. Подведение итогов рассуждения

Синтез — обобщение (суммирование; далее — СО); синтез — выведение формулы или правила (индукция, далее — СИНД); синтез — экстраполяция (дедукция; далее — СДЕД).

Результаты последовательности логических операций можно для удобства представить в виде следующей таблиц (табл. 1).

Таблица 1. Наиболее частотная последовательность логических операций в микрофреймах

Слоты	Микрофреймы и составляющие их логические операции						
	№ 1 (34 %)	№ 2 (11 %)	№ 3 (14 %)	№ 4 (19 %)	№ 5 (7 %)	№ 6 (10 %)	№ 7 (5 %)
1	УА	УА	УП	УП	УП	УП	УТ
2	АК	АК	АСОП	АС	АС	АК	АК
3	АБ+	(АБ+)	АБС	АБС	(АБ-)	АБС	(АБ-)
4	ДП	ДАПОФ	ДКАТ	(ДП)	ДП	ДП	ДАПОФ
5	СДЕД	СО	СО	СИНД	СО	СИНД	СДЕД

Примечание: микрофреймы пронумерованы в соответствии с частотностью встречаемости: № 1 — самая популярная, № 7 — редко используемая по-

следовательность. В скобки взяты компоненты, которые включаются в микрофрейм не всегда.

Так, первым и самым частотным микрофреймом становится следующая закономерность рассуждения: отталкиваясь от утверждения-аксиомы, автор переходит к изучению хронологии исследования объекта, принципам и причинам научного поиска в избранной области. Далее автор показывает, что он, находясь в русле определенной школы, является продолжателем поиска принимаемых решений. Он предлагает свое дополнение к существующей традиции, показывает возможность применения категории к иному объекту, не подвергая существующие теоретические положения сомнению. Для закрепления полученного результата автор приводит подтверждающие примеры и закрывает микрофрейм синтезом своей идеи и предшествующей теории, экстраполируя ее на свой объект диссертационного исследования. Второй микрофрейм в первой и второй частях сходен с первым, но компонентный анализ в данном случае связан не с историей изучения, а с разложением теории на принципы или категории. Подтверждение правильности умозаключений строится при помощи рассуждений о недостаточности или неприменимости иных теорий к избранному объекту исследования. Завершается микрофрейм обобщением. Третий микрофрейм открывается проблемой выбора наиболее правильного из существующих варианта толкования термина, описания системы, закономерностей и пр. Позиции исследователей сопоставляются (т. е. происходит поиск отличий) и затем отражаются графически в таблице или схеме. Приводятся подтверждающие выбор цитаты исследователей, микрофрейм закрывает обобщение, призванное еще раз подтвердить правильность выбора позиции. В отличие от третьего, в четвертом микрофрейме автор ищет не отличия, а сходства позиций, общие категории описания, принципы и пр. Он использует графические средства формализации для составления своей собственной системы на основе выделенных повторяющихся утверждений исследователей и индуктивным образом выводит новое правило. Пятый сходен в большинстве применимых логических операций с четвертым с той разницей, что выявление сходных компонентов теорий нужно автору только для обоснования выбора, вследствие чего последней логической операцией становится обобщение. Шестая траектория является наиболее продуктивной и сложной одновременно, поскольку предполагает выбор позиции, компонентный анализ, построение своей системы, приведение примеров и выведение новой закономерности. Седьмой вариант микрофрейма ориентирован на создание новой теории или идеи, поэтому он открывается тезисом, затем автор тщательно анализирует составные компоненты идеи, критикует существующие до него теории, показывая отличия и преимущества его подхода к решению проблемы, и завершает микрофрейм прогнозом успешности применения теории.

Выявленные отличия связаны также с местом микрофрейма в тексте диссертации (табл. 2).

Таблица 2. Частотность позиционного расположения типов выделенных микрофреймов в тексте первой главы диссертации

Место	Часто встречаются (чаще, чем в 50 % работ)	Редко (менее 15 %)	Никогда (0 %)
Параграф 1	№ 2, 3, 5	№ 1, 4, 7	№ 6, 7
Параграф 2	№ 1, 4	№ 2, 3	№ 5, 6, 7
Параграф 3	№ 4, 6	№ 1, 2, 3, 7	№ 5

### Выводы

Выявленные варианты когнитивной структуры отражают современную специфику системы построения логики параграфов теоретической части научной работы в сфере лингвистических исследований. Теоретическая значимость исследования состоит в значимости полученных данных для изучения модели речевого жанра «диссертация», с практической стороны полученные типичные последовательности являются полезным ориентиром для тех, кто начинает работу над кандидатской диссертацией.

### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Эко У. Роль читателя: исследования по семиотике текста / пер. с англ. и итал. С. Серебряного. СПб.: Simposium; М.: Изд-во РГГУ, 2005. С. 42–45.

<sup>2</sup> Демьянков В. З. Фрейм // Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац [и др.]; под общ. ред. Е. С. Кубряковой. М.: Изд-во МГУ, 1996. С. 187–189.

<sup>3</sup> Чудинов А. П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000). Екатеринбург, 2001. С. 49–50.

<sup>4</sup> Горелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психолингвистики: учебное пособие. М.: Лабиринт, 1998. С. 7146

<sup>5</sup> Седов К. Ф. Человек в жанровом пространстве повседневной коммуникации // Антология речевых жанров: повседневная коммуникация. М., 2007. С. 13.

<sup>6</sup> Дроздова Т. В. Проблемы понимания научного текста: монография. Астрахань: Изд-во АГТУ, 2003.

<sup>7</sup> Кацнельсон С. Д. Типология языка и речевое мышление. М.: Едиториал УРСС, 2002. С. 141–142.

<sup>8</sup> Шмелев А. Д. Русский язык и внеязыковая действительность. М.: Языки славянской культуры, 2002. С. 31.

**Buzalskaya, E. V.**

*Saint Petersburg State University*

**PARAGRAPH AS A COMPONENT OF THE SPEECH GENRE MODEL “THESIS”:  
LINGUOCOGNITIVE ASPECT**

The purpose of the article is to determine the cognitive structure of the paragraph in the theoretical part of the master's thesis in linguistics. Based on the analysis of 200 master's works typical chains of speech tactics in the composition of reasoning were identified. The analysis of linguocognitive, pragmalinguistic and discursive characteristics allowed to establish 7 main trajectories of logical consequences and to reveal the dependence of their use on the place of the paragraph in the text of the dissertation.

*Keywords:* cognitive structure, speech genre, reasoning.

**Васильченко Анна Анатольевна**

*Томский государственный университет*

annavasilchenko.95@mail.ru

**Земичева Светлана Сергеевна**

*Томский государственный университет*

optysmith@gmail.com

## **ЕСЛИ ДРУГ ОКАЗАЛСЯ ВДРУГ... (О НЕГАТИВНЫХ КОННОТАЦИЯХ ДРУЖБЫ В ДИАЛЕКТЕ)**

На основе данных диалектных словарей полного типа, а также материалов электронного текстового архива выявляется своеобразие использования номинаций дружбы в речи носителей традиционной культуры. Основное внимание уделено нетипичным случаям, в которых репрезентанты концепта «Дружба» приобретают негативные коннотации. Основной причиной такого словоупотребления является жанровая характеристика текста.

*Ключевые слова:* народно-речевая культура, диалектология, русские говоры Сибири, концепт «Дружба», диалектный корпус.

Как известно, общерусское слово в диалектной речи может подчас приобретать коннотации, отличные от литературных, вплоть до диаметрально противоположных. На наличие негативных коннотаций у обозначений дружбы в русских говорах исследователи уже обращали внимание<sup>1</sup>. Нам показалось любопытным исследовать это явление и дополнить имеющиеся наблюдения. В данной работе семантическое поле «Дружба» анализируется с опорой на данные диалектных словарей полного типа, а также материалы Томского диалектного корпуса — электронного регионального архива<sup>2</sup>.

Обращение к этим источникам позволяет выделить 3 типа негативных коннотаций по соотношению с ядерной семантикой концепта: 1. Связанные с собственно дружескими отношениями. 2. Связанные с другими видами социальных отношений. 3. Связанные с исходной семантикой ассоциативно.

1. Отрицательные коннотации, связанные с собственно дружескими отношениями.

Такие коннотации реализуются под воздействием нескольких факторов.

1.1. К этому типу иронически-неодобрительных коннотаций можно, по видимому, отнести часть примеров, данных Т. В. Леонтьевой и обозначаю-

Статья выполнена за счет гранта Российского научного фонда (проект № 19-78-10015 «Разработка электронных ресурсов для исследования народно-речевой культуры Среднего Приобья»)



ших пару, двоих людей (влюбленных или друзей), которых часто видят вместе: *два лаптя, как два пря'сла, как Ку'зя да Ма'ря* и т. п.<sup>3</sup> Характеризуя такие номинации, исследователь пишет: «если насмешливое восприятие любовной парочки понятно, то такое же отношение к двум подругам или двум приятелям, если они не принадлежат “социальному дну”, содержит какую-то загадку и заставляет задуматься о категории дружбы»<sup>4</sup>.

Можно предположить, что в таких случаях насмешку вызывает именно тесная дружба с кем-то, воспринимаемая как нечто необычное, в то время как нормой является поддержание хороших отношений со всеми односельчанами. На это указывает, в частности, такой контекст из томского словаря:

*Дружелю'бый — есть такие, дружно живут. Две подруги вот какие дружелю'бые, никакого больше человека не принимают, самолюбки какие, только друг друга любите, а те нехорошие* (Томская обл., Колпашевский р-н, с. Саровка)<sup>5</sup>.

В данном случае наиболее ярко отражается специфика народно-речевой культуры. Эти наблюдения подтверждаются и анализом сочетаемости. Так, Т. В. Леонтьевой отмечено, что высокая степень доверительности отношений друзей редко оформляется в говорах лексически («темная подруга»)<sup>6</sup>. Материалы Томского диалектного корпуса также подтверждают это наблюдение: словосочетания типа «близкий / единственный / душевный» «друг / подруга» единичны.

Напротив, часто говорится о том, что дружили со всеми в деревне:

*А теперь уже все мне друзья. Все идут бабу Нину проведать* (Томская обл., Шегарский р-н, д. Баткат, 2018).

*Раньше как-то жили дружно так. Вот всеми, весь народ дружно жили* (Томская обл., Парабельский р-н, с. Парабель, 2012).

*И вот, очень было интересно, там это так дружно, и взрослые, и дети, все вместе <за деревней>. И сколько все. В одной кучу, в одной избе* (Томская обл., Колпашевский р-н, с. Саровка, 2016).

*О'бче со всеми дружно были, посиденки хаживали* (Томская обл., Верхнекетский р-н, пос. Белый Яр, 1979).

1.2. Возможна ирония по отношению к другу, чье поведение нарушает нормы верности. Такая ситуация регулярно отмечается при использовании репрезентантов концепта «Дружба» в фольклорном жанре частушки:

*Подружка моя, как тебе не стыдно,  
Я любила, ты отбила, ду'машь не обидно.*

*Подружка моя, я не отбивала,  
Он записку написал, я не отказала.*

\*\*\*

*Ты, товарка, не ревнуй,  
Ревновать не надо,  
Он по совести сказал,*

*Ему тебя не надо.* (Томская обл., Асиновский р-н, с. Митрофановка, 1953).

В частушках подруга может легко превратиться в соперницу. Это связано с общими жанровыми установками на игровое, карнавальное начало, «переворачивание» нормы<sup>7</sup>.

Выявленные в Томском диалектном корпусе пословицы о дружбе также носят иронический характер. Так, пословица *Нет такой подружки, как любящая мама*<sup>8</sup> — закрепляет приоритет семейных отношений по сравнению с дружескими и в некотором смысле обесценивает последние. Это также составляет специфику традиционной культуры (хотя в пословичном фонде русского языка есть и противоположные примеры). Две другие пословицы отражают нарушение такой нормы дружбы, как бескорыстие: *Чаще счёт до'ле дружба*<sup>9</sup>.

*Бедный бо'атому не товарищ, бедный бо'атому разе родня?* (Томская обл., Шегарский р-н, с. Каргала, 1967).

Наличие среди народных пословиц ироничных высказываний о дружбе с призывом не забывать о собственных интересах отмечалось исследователями в качестве специфической черты русской картины мира<sup>10</sup>.

1.3. Возможна коннотация осуждения, обусловленная ситуативно (не одобряется поведение): *Умово мужуку' друг был. Так тот и дома не жил. Гулять любил до страсти. У самого в семье семеро было, да на стороне не сосчитать* (Томская обл., Шегарский р-н, д. Баткат, 1986).

В данном случае актуализируется оппозиция «свое — чужое», оценка зависит от точки зрения: негативное отношение возникает по отношению к чужим друзьям, особенно если поведение таких людей может негативно отразиться на говорящем или его родственниках.

Негативная оценка усиливается при использовании диминутива: *Арестовали меня, ну куда' следствие стали вести, я всё рассказал. Ну и у меня были свидетели, а ничё не помогло, судья был его дружок, он тоже был в отряде* (Томская обл., Зырянский р-н, с. Семёновка, 1975).

Наличие негативно оценочной семантики у слова *дружок* (в форме множественного числа) фиксирует словарь под ред. С. И. Ожегова<sup>11</sup>.

## 2. Трансформация значения + негативная оценка.

2.1. Негативно воспринимается в традиционной культуре «дружба», подразумевающая сексуальные отношения до брака:

*[А как парни ухаживали?] А как парни, мы со своими не дружили парнями, ни с кем не ходили. А молоденьки девчонка, кака' дружба-то. Они бегают-бегают за нами, а мы их подальше* (Томская обл., Парабельский р-н, с. Парабель, 2014).

*Цетьре года дружили. Ну, крапи'вников [рождённых вне брака детей] не было'. Кого, у мене' не было, не-ет уже. Дружить дружили, не было такого, чтоб как шас от. <...> Тода' не, не дружили. Ну, так. А дружбы-то не было, как шас вот идут обнявшись, дак нет. Тода' запрещёно было* (Томская обл., Шегарский р-н, с. Монастырка, 2018).

*[Вы до свадьбы не жили вместе?] Нет, нет, нет-нет, нет. [Нельзя было?] Этого нет и не было. Шас цё-то там, какой-то гражда'нский браке живут, потом разо'рются, разойдутся, а у нас нет. У нас... мы вот сколь я с этими с пар-*

нями *дружила*, и никто даже мне про это слова не сказал. Ну, один парень давал маленько намёк, ну, я его сразу отишла: «Ну-ка, грю, ты... маленько отвали» (Томская обл., Томский р-н, д. Петрово, 2008).

*Дружили если парень с девкой — всё честно. Раньше рано, семнадцать-девятнадцать исполнится — и выйдешь замуж. <...> У нас первое, когда *дружишь* — чести не потеряй* (Томская обл, Бакчарский р-н, с. Высокий Яр, 1983).

В Томском диалектном корпусе такие примеры единичны. Однако в «Полном словаре диалектной языковой личности», составленном на записях естественной речи, фиксируется использование обозначений дружбы для характеристики половой распущенности или измены: *Волю взяла, курит она тоже. Дружит со всеми, где попало спит; А баба от него ушла. Начала дружить тоже, упивать стала, и ушла*<sup>12</sup>. Такие контексты имеют помету «Осудительное».

Т. И. Вендина также писала о том, что в традиционной культуре «вектор оценки ДРУЖБЫ может быть не только положительным, но и отрицательным, особенно когда она выходит за рамки социально-этических норм крестьянской культуры (так называемая половая дружба)». Это наблюдается в основном в отношениях между мужчиной и женщиной, которые не связаны семейно-брачными узами, ибо половые отношения вне брака расцениваются как грех, поскольку для деревенской культуры характерен идеал порядка, не согласующийся с вседозволенностью человека<sup>13</sup>.

2.2. Использование слов, обозначающих друга/подругу, в функции обращения с иронически-неодобрительной коннотацией отмечается в отдельных речевых жанрах, таких как упрек, порицание, отказ:

*Ты тоже, товарищ, чебурахнул [налил через меру] мне бензина!* (Томская обл, Каргасокский р-н, д. Тингунак, 1966).

*[Из сказки] Ванька подошёл, снял крышку: «Бедный, какой холодный». И Ванька потащил его к огню. Мертвец разогрелся и взял да и сел на Ванькину скамейку. «Нет, дружок, это не для тебя», — и Ванька вытолкал с неё мертвеца.* (Томская обл, Шегарский р-н, с. Маркелово, дата записи не указана).

В таких примерах не одобряется поведение человека, обозначение «друг» утрачивают семантику «близкий человек» и может использоваться по отношению к любому человеку (в том числе малознакомому), служит для выражения негативных эмоций.

Такое словоупотребление не ограничено, по-видимому, рамками диалекта. Так, «Словарь устной речи» фиксирует сходный пример, в котором лексема *друг* по отношению к незнакомому человеку используется в речевом жанре угрозы: *Давай / друг / двигай отсюда / пока цел!* (Записи устной речи, 2002)<sup>14</sup>.

3. Ассоциативная связь с исходной семантикой + негативная оценка.

3.1. В Томском диалектном корпусе обозначение *друг* может использоваться иронически по отношению к дикому животному: *Лось тоже обленит. Когда обленит — маленькая шерсть такая. Его не почешешь, он ведь вон какой друг — не ручной — дикий скот, хитрый* (Томская обл., Верхнекетский р-н, пос.

Белый Яр, 1980). В данном случае ироническое отношение включает имплицитное представление о домашних животных как друзьях человека.

3.2. Зафиксировано использование обозначений *подруга, подружка* в качестве табуистического для номинации болезни лихорадки: *Ишь, подружка пришла опять*<sup>15</sup>.

3.3. В «Архангельском областном словаре» зафиксировано шутовское значение слова «дружба» — ‘розга’: *Вицей стегали, кус какой вытянут, так выстегат, дружбой ф шутку называли*<sup>16</sup>.

Таким образом, анализ полных словарей и дискурсивной практики диалектоносителей позволяет верифицировать, дополнить наблюдения, сделанные на основе анализа словарного состава говоров по данным дифференциальных словарей.

Выявлено несколько разновидностей негативных коннотаций:

- а) неодобрение дружбы «малым кругом»;
- б) использование слова в фольклоре с иронической интонацией;
- в) осуждающие контексты, относящиеся к чужим друзьям;
- г) использование в качестве иронического обращения (в том числе к малознакомым людям);
- д) использование в качестве эвфемизма со значением «любовник»;
- е) табуирование.

Можно отметить, что часть из них специфичны для традиционной народно-речевой культуры (а–б, д, е), но в целом негативные коннотации дружбы выходят за рамки диалектного дискурса. В частности, семантика отрицательной оценки в современной некодифицированной речи закрепляется за деминутивом *дружок* (особенно в форме множественного числа).

На наличие отрицательных коннотаций значимое влияние оказывает жанр текста. В частности, ирония типична для фольклорного жанра частушки, а обращение *друг* может выражать негативные эмоции в определенных речевых жанрах (упрека, порицания, отказа, угрозы). Анализ фольклорных текстов позволяет реконструировать такие нормы дружеских отношений, как верность и бескорыстие.

В целом возможность использования слова в иронических контекстах указывает не на компонент отрицательной оценки, встроенный в структуру значения, а напротив — на подразумеваемую положительную коннотацию, которая особым образом обыгрывается при столкновении слова и контекста. Негативные коннотации встречаются в диалектных текстах нечасто (около 3 % проанализированных примеров).

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Леонтьева Т. В.* Оценка поведения человека в костромских говорах: коммуникативный аспект // Динамика традиции в региональном измерении. Трансформационные процессы в культуре и языке Костромского края / отв. ред. и сост. И. А. Морозов, И. С. Слепцова. М.: ИЭА РАН, 2016. С. 345–346; *Вендина Т. И.* Антропология диалектного слова / Ин-т славяноведения РАН. М.; СПб.: Нестор-История, 2020. 512 с.

<sup>2</sup> Томский диалектный корпус [Электронный ресурс] // Лаборатория общей и сибирской лексикографии НИ ТГУ [Томск, 2020]. URL: <http://losl.tsu.ru/corpus> (дата обращения: 25.01.2021).

<sup>3</sup> Леонтьева Т. В. Указ. соч.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> Среднеобский словарь: (Дополнение) / под ред. В. В. Палагиной. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1983. Ч. 1. С. 96.

<sup>6</sup> Леонтьева Т. В. Лексика дружбы: перспективы изучения // Социокультурное пространство России и зарубежья: общество, образование, язык / под ред. А. В. Щетинина. Екатеринбург: Издательский дом «Ажур». 2016. № 5. С. 76.

<sup>7</sup> Эмер Ю. А. Миромоделирование в современном песенном фольклоре: когнитивно-дискурсивный анализ: автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Томский государственный университет. Томск, 2011. С. 27.

<sup>8</sup> Иванцова Е. В. Идиолектный словарь прецедентных текстов сибирского старожилы. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2016. 132 с.

<sup>9</sup> Там же.

<sup>10</sup> Тарасова А. В. Концептуализация межличностных отношений в русском и английском языковом сознании: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Волгоградский государственный педагогический университет. Волгоград, 2009. С. 22.

<sup>11</sup> Дружок [Электронный ресурс] // Толковый словарь Ожегова [<https://dic.academic.ru/contents.nsf/ogegova/>]. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/53194> (дата обращения: 21.03.2021).

<sup>12</sup> Полный словарь диалектной языковой личности: в 4 т. / под ред. Е. В. Иванцовой. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2007. Т. 2. И — О. 338 с.

<sup>13</sup> Вендина Т. И. Указ. соч. С. 512.

<sup>14</sup> Толковый словарь русской разговорной речи Вып. 1: А — И / отв. ред. Л. П. Красин. М.: Языки славянской культуры, 2014. 776 с.

<sup>15</sup> Словарь русских народных говоров: Вып. 28: Подель — Покороче / гл. ред. Ф. П. Сороколетов. СПб.: Наука, 1994. С. 164—165.

<sup>16</sup> Архангельский областной словарь: Вып. 12: Доровяной - Дятловка / под ред. О. Г. Гецовой. М.: Наука, 2004. С. 309.

**Vasilchenko, A. A.**

*Tomsk State University*

**Zemicheva, S. S.**

*Tomsk State University*

## **“IF YOUR FRIEND JUST BECAME A MAN, // NOT A FRIEND, NOT A FOE, JUST SO...”: NEGATIVE CONNOTATIONS OF FRIENDSHIP IN THE DIALECT**

The article based on the data of full-type dialect dictionaries, as well as materials from the electronic text archive. The originality of the use of friendship nominations in the speech of carriers of traditional culture is revealed. The main attention is paid to atypical cases in which the representatives of the concept “Friendship” acquire negative connotations. The main reason for this use of words is the genre characteristics of the text.

*Keywords:* folk speech culture, dialectology, Russian subdialects of Siberia, concept “Friendship”, dialect corpus.

**Воробьев Владимир Васильевич**

*Российский университет дружбы народов*

ryss\_yur\_rudn@mail.ru

**Парамонов Дмитрий Анатольевич**

*Российский университет дружбы народов*

ryss\_yur\_rudn@mail.ru

## **РУССКИЙ ЯЗЫК В КУЛЬТУРНО-КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ**

Состояние современного русского языка давно вызывает беспокойство как филологов, так и представителей других наук, всех тех, чья профессиональная деятельность связана с речевым общением. Снижение уровня речевой культуры разных слоев русского общества, в том числе и интеллигенции, очевидна. В статье рассматривается современная культурно-коммуникативная ситуация в России, анализируются социальные факторы, формирующие основные направления изменений в языке; делается вывод о смене коммуникативной парадигмы в российском обществе. В последнее время чрезвычайно актуальными стали исследования языка — культуры — личности в аспекте лингвокультурологии.

Ключевые слова: *русский язык, культурно-коммуникативное пространство, лингвокультурология, социокультурная реальность, иноязычная лексика.*

В конце XX — начале XXI в. в России произошли крупномасштабные перемены в политической и экономической сфере, культурно-коммуникативном пространстве, что привело к фундаментальным изменениям в социокультурной реальности нашей страны. Эти изменения связаны с активным внедрением в отечественную культурно-коммуникативную реальность элементов иных культур, как западных, так и восточных. Среди этих инокультурных элементов проявляется языковое господство мировых сверхдержав, доминируют элементы западных культур, которые существенно отличаются друг от друга функционально и областью своего бытования. Изменения в культурно-коммуникативной реальности современной России получили свое лингвокультурологическое выражение. Оно проявилось в следующем: в употреблении в сообщениях на русском языке иноязычных единиц в их аутентичном графико-орфографическом оформлении; в употреблении в сообщениях на русском языке русских лексических единиц в их оформлении буквами английского алфавита; в синтезе пришедших из западных и восточных языков лексических единиц в сообщениях на русском языке; в употреблении

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект №20-012-00136

элемента «&», представляющего собой графический эквивалент английского союза «and» ‘и’, для связи русских слов; в графическом оформлении дробных единиц цифрового формата, называющих количество предметов; в стилизованном употреблении графических единиц, имитирующих привнесенные в нашу лингвокультуру элементы иных лингвокультур. Использование иноязычных единиц в сообщениях на русском языке обусловлено различными целевыми установками коммуникаторов.

### **Употребление в сообщениях на русском языке англоязычных единиц в аутентичном и русском графико-орфографическом оформлении**

Единицы английского языка в их аутентичном либо русском графико-орфографическом оформлении представлены в рекламной коммуникации, в наименованиях коммерческих предприятий, в наименованиях блюд и в профессиональной коммуникации специалистов в области экономики. Наиболее яркие примеры — слова «*sale* ‘распродажа’» и «*cashback* ‘возврат части денежных средств на банковскую карту покупателя после приобретения им того или иного товара или после оплаты какой-либо услуги’». На рекламном щите в Омске читаем: *SALE до — 50 % КАСКАД*. Примечательно, что в текстах рекламы в сочетании с английским именем существительным «*sale*» употребляются русские имена прилагательные, присоединяемые с помощью согласования. В настоящее время в практике современной российской общественной коммуникации весьма активно используется слово «*cashback*» / «*кэшбэк*»: *КЭШБЭК 100 % за первый месяц* (МЕГАФОН, наружная реклама); *MTS CASHBACK* (телевизионная реклама, текст на экране телевизора). Слово «*cashback*» / «*кэшбэк*» в одном и том же рекламном тексте может иметь аутентичное и русское графико-орфографическое оформление: *MTS ИНТЕРНЕТ CASHBACK. Интернет шопинг с кэшбэком до 25 %* (телевизионная реклама). Сочетание «интернет-шопинг» должно писаться через дефис, отделяющий препозитивное приложение от определяемого слова, однако в данном тексте представлено раздельное написание. Слово «*кэшбэк*» настолько активно используется в практике общественной коммуникации современной России, что авторы рекламного текста накануне наступления 2021 г., года Быка, образовали слово «*кэшБЫк*»: *М.видео. Новогодний кэшБЫк до пятидесяти процентов* (телевизионная реклама).

Английские лексические единицы в аутентичном графико-орфографическом оформлении активно используются в наименованиях современных коммерческих предприятий, что обуславливается рядом причин: 1) стремлением дать нестандартное, яркое, неизбитое, привлекающее к себе внимание, запоминающееся название тому или иному коммерческому предприятию, что можно рассматривать как своеобразную коммуникационную игру собственника предприятия с представителями целевой для данного предприятия аудитории, как дополнительный способ привлечь внимание к предприятию; 2) стремлением прослыть модным и современным (известно, что языком бизнеса и экономики в настоящее время считается английский язык). Рассмотрим примеры:

*MYTOYS МАГАЗИН ИГРУШЕК* (город Рыбное Рязанской области; *mytoys* ‘мои игрушки’); *SINCITY* (мужская парикмахерская в Омске; *sincity* ‘город греха’); *PUSHKIN PUB & CLUB* ‘пивная и клуб «Пушкин»’ (наименование учреждения общественного питания и отдыха в Омске). Интересен и следующий пример: *24 часа СТОЛОВАЯ JAM*. Английское слово «*jam*» имеет значение ‘варенье’, ‘джем’, в силу чего использование данной лексической единицы в названии учреждения общественного питания представляется вполне логичным. Но, поскольку данное учреждение общественного питания располагается вдоль одного из шоссе в Московской области, можно вспомнить и о том, что слово «*jam*» имеет также значение ‘автомобильная пробка’. То есть в данном случае мы наблюдаем каламбур в наименовании столовой.

Активно используются заимствованные из английского языка слова, употребление которых можно рассматривать исключительно как стремление коммуникатора продемонстрировать, подчеркнуть свою современность, свою приобщенность к передовой с его точки зрения культуре — культуре англоязычной: *контент* (содержание); *коллаборация* (сотрудничество); *трафик* (движение); *тренд* (тенденция; слово заимствованное, но в силу давней укорененности в нашем родном языке уже не воспринимаемое как заимствованное); *транспарентный* (прозрачный ‘ясный’, ‘понятный’, ‘открытый’, ‘доступный для наблюдения’, ‘без обмана’; есть и слово «*транспарентность*», образованное от слова «транспарентный»); *хоррор* ‘ужас’, ‘фильм ужасов’; *лайфхак* ‘что-то позволяющее рационализировать, упростить какую-либо деятельность’, ‘нечто креативное, позволяющее найти выход из положения’; *чекап* ‘проверка’, ‘проверка состояния здоровья’; *софт* (сокращенное английское слово «*software*» ‘программное обеспечение компьютера’). Недавно пришли из английского языка и весьма активно используются слово «*battle*» / «*баттл*» ‘битва’, ‘сражение’, ‘бой’, ‘состязание’, ‘соревнование’, ‘творческий спор’ и слово «*beauty*» / «*бьюти*» ‘красота’. Они представлены в английском и в русском графико-орфографическом оформлении: *В Сокольниках пройдёт фестиваль «Battle сани», «Battle саночки»; В Московском зоопарке весенний баттл красоты* (примеры взяты из сообщений на видеозэкранах в поездах Московского метрополитена). На базе английских слов в русском языке сформировались слова «*шерить*» ‘делиться понравившейся информацией с друзьями из социальных сетей’ (англ. *share* ‘делиться’); «*стримить*» ‘организовывать информационные потоки в Интернете’, ‘передавать большие объемы информации в социальных сетях’ (англ. *stream* ‘поток’, ‘течение’); «*сторить*» ‘рассказывать истории в социальных сетях’ (англ. *story* ‘рассказ’, ‘история’). Они представлены в жаргоне молодежи, активно пользующейся социальными сетями. Именно такой молодежи адресован текст рекламного щита в городе Москве: *ШЕРЬ. СТРИМЬ. СТОРЬ. А что начинается с тебя? МЕГАФОН.*

#### **Оформление русских слов буквами английского (латинского) алфавита**

Встречается и оформление русских слов буквами английского (латинского в своей основе) алфавита. Это характерно преимущественно для наи-



менований коммерческих предприятий. Рассмотрим примеры: *BORODACH* (наименование салона мужской стрижки в городе Химки Московской области); *VEZU* (надпись на борту грузового автомобиля). Наблюдается и сочетание написанного латинскими буквами русского слова, оформленного по правилам английской орфографии, и английского слова в его аутентичном графико-орфографическом оформлении: *DROVALOUNGE* (наименование учреждения общественного питания в Омске); *GROOZGO* (надпись на борту фуры).

В наименованиях коммерческих предприятий одно слово может быть оформлено буквами русского алфавита, а другое — буквами английского (латинского) алфавита: *Мясная Лавка* (наименование одного из предприятий торговли в Омске). Может наблюдаться совместное употребление одного и того же русского слова, оформленного буквами английского и русского алфавита: *DOSKI БАР ДОСКИ* (наименование одного из предприятий общественного питания в Омске). Часть русского слова может быть оформлена буквами русского алфавита, а часть — буквами английского (латинского) алфавита: *Салон звука Пилот* (наименование коммерческого предприятия в Омске); *KPASOTA* (наименование салона красоты в городе Москве).

#### **Сочетание элементов сложного слова с английским (латинским) и русским графико-орфографическим оформлением**

Может наблюдаться сочетание имеющих английское и русское графико-орфографическое оформление корневых частей сложных слов: *BEERMARKET* (наименование одного из магазинов). Первая часть данного сложного слова представляет собой английское имя существительное «beer» ‘пиво’, а вторая часть — английское имя существительное «market» ‘рынок’. Значение слова «BEERMARKET» можно истолковать как ‘магазин, в котором продается пиво’.

#### **Оформление английских слов буквами русского алфавита**

В наименованиях коммерческих предприятий английские слова могут оформляться буквами русского алфавита: *МОСКВА ШЕРЕМЕТЬЕВО КАРГО*. Слово «КАРГО» представляет собой оформленное русскими буквами английское слово «cargo» со значением ‘груз’. Английские слова, оформленные буквами русского алфавита, могут представлять собой части образованных по русским словообразовательным моделям сложных слов, в составе которых наряду с английским лексическим элементом есть русский лексический элемент. В качестве примеров можно привести слова «*АВТОТИМ*» и «*ПИВОШОП*». Значение слова «Автотим» может быть определено как ‘автокоманда’, что соответствует типу деятельности коммерческого предприятия, названного словом «Автотим»: *АВТОТИМ Перевозки грузов по Москве и России* (надпись на борту грузового автомобиля). Слово «ПИВОШОП» представляет собой соединение русского слова «пиво» и оформленного буквами русского алфавита английского слова «шоп» со значением ‘магазин’. Слово «*пивошоп*» имеет значение ‘пивной магазин’; ‘магазин пива’.

## Использование единиц иных европейских языков в аутентичном и русском графико-орфографическом оформлении

В практике общественной коммуникации современной России в аутентичном графико-орфографическом оформлении представлены единицы не только английского, но и иных европейских языков. Весьма активно в современном российском коммуникативном пространстве представлены лексические единицы французского языка в их аутентичном либо русском графико-орфографическом оформлении. Рассмотрим примеры: *Le Pain Quotidien* ‘хлеб насущный’ (наименование предприятия по производству и продаже хлебобулочных изделий в городе Москве); *CHALET* ‘домик’ (наименование учреждения общественного питания в пригороде Москвы); *ЛЯ Мезон* (наименование гостиницы в городе Омске; la maison ‘дом’). Весьма интересен факт использования давно заимствованных из французского языка лексических единиц для наименования коммерческих предприятий сферы услуг: *ЛЯ грильяж* (наименование ресторана); *ЛЯ Букет* (наименование магазина цветов в Москве); *Гранд Букет свадебная флористика* (наименование салона цветов в Омске). Слова «грильяж» и «букет», будучи весьма давно пришедшими из французского языка и укорененными в русском языке, в настоящее время уже не воспринимаются как заимствованные, что понижает их привлекательность для наименования коммерческих учреждений сферы услуг. Использование таких французских слов, как «ЛЯ Мезон» или «CHALET», позволяет сразу привлечь внимание реципиента нестандартностью, необычностью и новизной, что способствует выделению данных предприятий из ряда подобных и их запоминаемости. А привычные нам слова «грильяж» и «букет» таким ресурсом не обладают. В силу этого авторы наименований сопроводили данные имена существительные французскими артиклями, что сразу же «оживило» французскую природу этих существительных и позволило выделить наименования предприятий с целью привлечь к ним внимание людей и сделать их яркими, нестандартными, запоминающимися.

Диалог *разновременных* социокультурных реальностей России просматривается в таком наименовании учреждения общественного питания, как «Ресторация МАНИЛОВ GOURMET». Использование слова «ресторация» отсылает нас к социокультурной реальности России XIX в. Собственное имя «Манилов» только подкрепляет эту ассоциацию. Употребление французского слова «Gourmet» ‘гурман’, ‘гастроном’, ‘дегустатор’ также отсылает нас к эпохе XIX в. Достаточно интересным представляется феномен оформления французского слова буквами латинского алфавита в наименовании одного из учреждений сферы торговли города Омска с абсолютно не соответствующим требованиям французской орфографии написанием данного слова: *VIZAVI*. Правильное написание этого слова таково: *vis-a-vis*. Впрочем, отступление от требований французской орфографии могло быть и намеренным, имеющим цель привлечь дополнительное внимание к данному наименованию.

В наименованиях коммерческих предприятий современной России могут использоваться и слова итальянского языка в их аутентичном либо русском графико-орфографическом оформлении: *BAMBINI* *Магазин детской одежды и обуви* (наименование предприятия торговли в городе Омске; *bambini* ‘дети’); *СТИЛИССИМО* (наименование салона красоты). Итальянские слова в их аутентичном графико-орфографическом оформлении представлены и в следующих наименованиях учреждений общественного питания: *Café de la Familia* ‘семейное кафе’, ‘кафе для семьи’; *La Familia* ‘семья’ (наименование ресторана в городе Санкт-Петербурге).

В практике общественной коммуникации современной России представлены и наименования коммерческих предприятий, содержащие в своем составе единицы немецкого языка в их аутентичном графико-орфографическом оформлении: *Widersehn* *СНОВА ВИЖУ*. Немецкое слово «Widersehn», будучи именем существительным, может иметь значение ‘свидание’, ‘встреча’. Будучи глаголом, слово «widersehn» может означать ‘увидеться снова’, ‘встретиться снова’.

#### **Объединение лексических единиц европейских и азиатских языков в наименованиях, сформированных на русской почве**

Социокультурная реальность современной России и ее культурно-коммуникативное пространство характеризуются интенсивным проникновением не только единиц европейских языков, но и единиц азиатских языков, что породило весьма интересный феномен синтеза единиц языков Запада и Востока в сформированных на русской почве наименованиях блюд и учреждений общественного питания. Такие языковые единицы могут иметь русское графико-орфографическое оформление, но могут и представлять собой объединение, имеющее английское (латинское в своей основе) и русское графико-орфографическое оформление. Обратимся к примерам. Первый пример — фрагмент меню, представленного на раскладном рекламном носителе вблизи одного из учреждений общественного питания Москвы: *ТАНДЫР МЕНЮ* (сочетание оформлено без дефиса) *ЧИКЕН ТАНДЫР ПОРК ТАНДЫР*. Слово «тандыр» тюркское, слово «меню», как известно, имеет французское происхождение. В наименованиях учреждений общественного питания может наблюдаться сочетание английских слов в их аутентичном графико-орфографическом оформлении, давно освоенных русским языком английских слов и в силу этого уже не воспринимаемых в качестве иностранных и слов тюркского происхождения, давно укорененных в русском языке и актуализировавшихся сравнительно недавно: *GRAND УПЮК чайхана — lounge — бар* (наименование одного из учреждений общественного питания). Слово «чайхана» сравнительно недавно начало активно употребляться для обозначения одного из связанных со сферой питания сегментов социокультурной реальности современной России. Примечательно, что такие сугубо западные формы организации общественного питания, как lounge (лаундж) и бар, в российском социокультурном пространстве объединились с такой сугубо восточной

формой организации общественного питания, как чайхана. Синтез единиц языков Востока и Запада представлен и в следующих наименованиях учреждений общественного питания в городе Омске: *ШАУРМА hot БЕЛЯШ*; *ШАУРМА HOUSE*. Английское слово «hot» означает ‘горячий’, ‘жаркий’, а английское слово «house» имеет значение ‘дом’.

Все рассмотренные нами примеры позволяют сделать вывод о том, что культурно-коммуникативное пространство современной России представляет собой место уникального синтеза приходящих из культурно-языковых пространств Запада и Востока элементов при безусловной главенствующей, конституирующей роли русского языка.

#### **Использование английского графического элемента «&» в сообщениях на русском языке**

В сообщениях на русском языке используется графический элемент «&», являющийся эквивалентом английского союза «and» ‘и’. Данный элемент может соединять русские слова либо английские слова в их аутентичном или русском графико-орфографическом оформлении: *ШКАФЧИК & ДИВАНЧИК* (наименование магазина мебели в городе Москве); *ОДЕЖДА & ОБУВЬ* (магазин в городе Москве); *ONE & DOUBLE кофе десерты выпечка* (наименование учреждения общественного питания).

#### **Разделение целой и дробной части при оформлении десятичных дробей**

Следует обратить внимание на один весьма любопытный и показательный факт: в настоящее время в текстах рекламы все чаще используется не запятая, а точка для разделения целой и дробной части в составе десятичной дроби. Такое оформление десятичных дробей свойственно англоязычным странам Запада. Рассмотрим примеры: *Сбережения 20.25 % за 18 месяцев* (информация на рекламном щите в городе Омске); *Сбережения 13.95 % годовых* (реклама на борту автобуса в городе Омске). Оформление десятичных дробей по стандартам англоязычных стран Запада в текстах на русском языке, адресованных массовому российскому реципиенту, свидетельствует о привнесении элементов английской лингвокультуры в лингвокультуру русскую.

Да, наше время — весьма непростой период отечественной истории, связанный с кардинальной трансформацией системы ценностей, способ организации всех сфер социальной жизни, характера общественной коммуникации и с появлением принципиально новых, пришедших извне языковых единиц. Какие-то из данных единиц останутся в лексическом фонде русского языка, какие-то не будут употребляться впоследствии. Все это будет определяться самим русским языком, спецификой дальнейшего развития практики нашей общественной коммуникации и самого русского социума.

**Vorobyov, V. V.**

*Peoples Friendship University of Russia*

**Paramonov, D. A.**

*Peoples Friendship University of Russia*

## **THE RUSSIAN LANGUAGE IN CULTURAL AND COMMUNICATIVE SPACE OF CONTEMPORARY RUSSIA**

The article deals with the problem of invasion of lexical units belonging to European and Asian languages into contemporary Russian cultural and communicative space. It is emphasized that the process of invasion of lexical units of foreign languages into Russian cultural and communicative space is a consequence of fundamental transformation of Russian culture, system of values and mode of life on the whole. At the end of the XX — the beginning XXI century political, economic and cultural spheres of Russia has been radically changed. This process entailed radical change of communicative paradigm in Russia. The phenomenon of usage of foreign lexical units having diverse origin in various spheres of contemporary Russian communication can be interpreted as one of the key features of modern Russian culture. Lexical units having English, French, Italian, German and Turkish origin are described in the article.

*Keywords:* the Russian language, cultural and communicative space, linguoculturology, social and cultural reality, foreign lexical units.

## АКТИВИЗАЦИЯ РЕЛИГИОЗНЫХ ТЕРМИНОВ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В настоящее время значительно активизировались слова, транслирующие религиозный код русского языка. Это выражается в том, что создаются специальные словари религиозной лексики. Эти слова меняют свой статус, переходят из пассива в актив, развивают переносные значения, образуют устойчивые сочетания и др. Часть таких изменений отражена в словарях XXI в., часть еще ждет новой фиксации. В статье на примере нескольких слов: *алтарь*, *апостол*, *икона*, *иконка*, *иконостас* — показаны происходящие изменения.

*Ключевые слова:* религиозный код, лексема, толковый словарь, апостол, икона, иконостас.

Исследователи современного (в узком понимании термина) русского языка неоднократно отмечали, что изменение состояния языка связано и с активизацией слов, относящихся к религиозному коду. Это находит отражение в нескольких явлениях. Среди них можно отметить такие: изданы специальные толковые словари, в которых отражена религиозная, прежде всего библейская терминология<sup>1</sup>; толковые словари, вышедшие в последние годы, фиксируют лексику, не отраженную в ранее изданных словарях: слова *гольгофа* не было ни в словаре под ред. Д. Н. Ушакова<sup>2</sup>, ни в БАСе<sup>3</sup>, сейчас слово представлено и в словаре С. А. Кузнецова: *гольгофа* [арамейск. *golgota* — череп] ‘О месте тяжких мучений, испытаний; о тяжких мучениях, испытаниях, претерпеваемых кем-л.’ От названия холма в окрестностях Иерусалима, где, согласно Евангелию, был распят Иисус Христос<sup>4</sup>, и в выходящем Большом академическом словаре (указана такая же дефиниция)<sup>5</sup>; специалисты по неологии отмечают изменившийся статус того или иного слова религиозного кода: так, в словаре Г. Н. Скляревской<sup>6</sup> слово *алтарь* ‘Восточная часть православного храма, отделенная иконостасом’ отмечено как возвращенное в актив, слово *апокалипсис* 1. [А прописная] ‘Последняя книга Нового Завета, — откровение святого Иоанна Богослова, содержащая пророчества о грядущих бедствиях и гибели мира’. 2. [А прописная или строчная] *Перен. Публ.* ‘О мировой катастрофе, крупномасштабном бедствии, несущем угрозу гибели человечества, культуры, природной среды’ отмечено как зафиксированное впервые; первое значение слова *библия* ‘Собрание книг священного писания христианства, состоящее из Ветхого и Нового Завета’ помечено как актуализированное, а второе значение ‘О книге, излагающей непреложные истины в какой-либо сфере духовной или практической деятельности’ отражено как

отмеченное впервые. Из уже приведенных примеров видно, что многие слова религиозного кода приобрели переносные значения, что отражено в современных толковых словарях. Если в первом издании БАСа слово *библия* представлено как моносемичное, толкование близко к энциклопедическому: ‘Сборник древних мифов, преданий, сказаний исторического и религиозно-бытовой содержания, также законов, поучений, молитв, гимнов, изречений, в основном общесемитического происхождения; в известной, канонизованной части служил основой еврейского и христианского вероучения; получил письменное оформление на др.-еврейском языке («Ветхий завет»); дополнен специально христианскими сочинениями позднейшего происхождения («Новый завет»)’, то в современном академическом словаре лексема представлена как полисемант: 1. (с прописной буквы) ‘Свод священных книг иудейской и христианской религий, состоящий из Ветхого Завета (признаваемого каждым из этих вероучений) и Нового Завета (признаваемого только христианством)’. 2. *Перен.* ‘О книге, излагающей непреложные истины в какой-л. сфере духовной или практической деятельности’. Лексема *апостол* в первом издании БАСа представлено только как церковный термин, о чем свидетельствует соответствующая помета: Апостол, 1. *Церк.* ‘По евангельскому преданию — каждый из двенадцати учеников Христа, распространителей его учения’. Распространительно: о ревностном последователе какой-либо идеи, учения и т. п. 2. *Церк.* ‘Книга, входящая в число книг Нового Завета, содержащая так наз. «Деяния апостолов» и их «Послания» к различным церковным общинам и лицам; также отрывок из этой книги, читаемый во время богослужения’, несмотря на то что уже в словаре Д. Н. Ушакова было отмечено 3 значения слова, в том числе и переносное в качестве самостоятельного: 2. *перен.* ‘Лицо, посвятившее себя проповеди какой-нибудь идеи’ (*книж.*). В современном издании Большого академического словаря отражено уже 4 значения слова апостол. 1. Вин. Апостола. ‘По евангельскому преданию — каждый из двенадцати учеников Христа, проповедовавших его учение’. 2. Вин. Апостола ‘Изображение учеников Христа в живописи, скульптуре и т.п.’ 3. Вин. Апостола. *Перен.* ‘Ревностный последователь, проповедник какого-л. учения, идеи, и т.п. (обычно в торжественной речи)’. Апостол чего-л. 4. (С прописной буквы). Вин. Апостол. ‘Христианская богослужебная книга, содержащая части Нового Завета (Деяния и Послания апостолов, Апокалипсис)’.

Рассмотрим несколько подробнее переносное значение слова. По данным Национального корпуса русского языка, слово *апостол* — одна из часто употребляемых лексем: в основном корпусе: 2384 документа, 8475 вхождений<sup>7</sup>, переносные значения слово употреблялись уже в XIX в.: *Не хочу быть апостолом обольщения: я был бы благополучен, встречая вашу взаимность.* Вяземский П. А. Старая записная книжка (1830); ...*Иной бы сказал: «Это апостол правды», другой бы назвал его кающимся грешником; третий произвел бы в Ювеналы — бичеватели пороков!* Бестужев-Марлинский А. А. Фрегат «Надежда» (1833); *Много еще можно говорить об нем, но я берегу его для продолжения сих*

записок, когда мне придется рассказывать последние деяния сего **апостола зла**. Вигель Ф. Ф. Записки (1850); ...учитель Мусорин, мрачный мужчина монашеского типа, весь обросший длинными черными волосами и называвший сам себя **«апостолом тихого пьянства»**. Куприн А. И. Миллионер (1895) и др. Значительно изменилась, расширившись, синтагматика лексемы: перечислим только некоторые из многочисленных отмеченных сочетаний: *апостол смерти, террора, анархизма, страдания, равноправия, работы, гуманности, любви, советской интеллигенции, индивидуализма, новой жизни, апостол от математики* и др.: *Мне даже знаком лучший мастер такого общения, который мог бы стать **апостолом Фейсбука*** // Новая газета, 10.02.2017. Обращают на себя внимание примеры употребления религиозного слова применительно к деятелям нового атеистического общества: *Славянофилы утопией самобытности русского народа, канонизировали поземельную общину, утвердив таким образом в России социализм высочайшего образца; в этом с ними сходились их противники, во всем остальном интернационалисты, социалисты, поклонники **великого апостола Карла Маркса***. Шульгин В. В. По поводу одной статьи (1925); *Итак, подумал я, Ленин был тогда с нами у Горького, а я так невнимательно к нему отнесся, что даже не запомнил встречи. Я, друг социалистов, так небрежно отнесся к величайшему **апостолу социализма** — какое кощунство!..* Шаляпин Ф. И. Моим детям (1932); *Трафарет для подобной лжи дан давно, первыми **апостолами марксизма***. Веселовский С. Б. Дневник (1922); *Ленина бы нам всем читать, а не детективы. **Ленина и Маркса. наших апостолов***. Алексиевич С. Время second-hand (2013); *Похоронив императора, самый одаренный из его **апостолов** маршал Берия, узнавший про дело мальчиков 175-й школы всё, потянулся к власти Терехов А. Каменный мост (1997) и др. Несколько книг о деятелях того времени включали в название слово апостол: 1925 год Бухарин выступает с резкой критикой идеолога II Интернационала К. Каутского. В ответ на его брошюру «Интернационал и Советская Россия» он публикует полемическую работу «Международная буржуазия и **Карл Каутский, ее апостол***. Ларина А. (Бухарина). Незабываемое (1986); *А Чуев опубликовал это в своей книге «Так говорил **Каганович. Исповедь сталинского апостола**» (1992), откуда ленинская максима и попала в фолиант Геннадия Костырченко // «Нева», 2003. И еще обращает на себя внимание, что авторы (и писатели, и журналисты) активно используют сравнения с апостолами, прежде всего отмечая внешнее сходство, чаще бороду: *Такой почтенный старец, с **наружностью апостола**, я даже знаю, где он служит*. Куприн А. И. Яма (1909), *Высокий старик с **бородой апостола** и глазами вора убежденно говорит над моим ухом*. Горький М. Ледоход (1912), *Из нее вылезли, **похожие на апостолов**, два старика с седыми бородами и строгая пожилая женщина*. Гуль Р. Б. Азеф (1958); *Это был величественный и благообразный старец, **лицом и бородой напоминающий апостола Павла***. Розов В. Удивление перед жизнью (1960), *Лесник **Фома Голованов, строгий и сухой, как апостол, старик, но еще по-молодому хваткий, тесал на бревенчатом лежаке полозя под сани***. Можаяев Б. Падение лесного короля (1975) и др.*



И наконец, несколько слов о слове *икона* и ее дериватах. Лексема *икона* по влиянию английского аналога (*icon*) приобрела переносные значения, и в русском языке появились повторяющиеся устойчивые словосочетания (*икона стиля — style icon, икона моды — fashion icon*) употребляются как калька и как полукалька с разным графическим оформлением: *фэшн-икона, fashion-икона — Ранее сообщалось, что на вручении премий British Fashion Awards 2017 Гальяно и Донателла Версаче, получившая награду в номинации «Икона моды» (Fashion Icon), крепко обнялись, не смущаясь присутствия репортеров // lenta.ru, 08.12.2017; Как отмечает The Daily Mail, вдохновением для авторов видео послужили фэшн-иконы своего времени: например, актриса Клара Боу (для образа 1920-х годов), Элизабет Тейлор (1950-е) // lenta.ru, 01.10.2015; Там его «открыла» стилист и fashion-икона Изабелла Блоу, покровительница талантов // РБК, 12.02.2010. Повторяющимися в современном медиаязыке являются сочетания: *икона футбола, поп-икона, рок-икона, икона кантри-музыки, икона блюза, икона хип-хопа* и др. Этой обширной теме будет посвящена специальная публикация.*

У слова *икона* в конце XX в. появилось новое «компьютерное» значение, которое в словаре Г. Н. Скляревской было отмечено впервые: 2. [англ. *icon*] *В информатике*. ‘Пиктограмма, обозначающая доступный пользователю объект-файл, директорию, диск, внешнее устройство компьютера — или программу в интерактивных операционных системах с графическим интерфейсом’. Однако чаще в этом значении употребляется деминутив *иконка*: *комп. жарг.* ‘элемент графического интерфейса, небольшая картинка, представляющая приложение, файл, каталог, окно, компонент операционной системы, устройство и т. п.’<sup>8</sup>: *На дисплее «иконки» расположены в пять рядов, а не в четыре, как в предыдущем смартфоне, и экран стал шире // РИА Новости, 21.09.2012; Медиа-браузер хранит все мультимедийные файлы в одном месте, обеспечивая доступ к музыке, видео или подкастам через отдельную иконку в меню // Комс. правда, 12.12.2007 и др.*

Семантика слова *иконостас* в современных словарях была изменена и несколько приближена к реальной. Если в первом издании БАСа лексема была представлена как однозначная ‘Увешанная иконами стена, отделяющая алтарь в православной церкви’, но был указан оттенок значения // *Перен. Шутл. и ирон.* ‘О большом количестве орденов, медалей, навешанных на чью-либо грудь, или о их носителе’. То во всех современных толковых словарях представлено уже два значения слова: оттенок значения вылился в самостоятельное переносное значение БАСРЯ : 2. *Перен. Шутл. или ирон.* ‘О большом количестве орденов, медалей на чьей либо груди’. Однако наряду с представленным переносным значением: *Черный пиджак с «иконостасом» орденов и медалей, тюльпаны у портрета, поминальная свеча // Комс. правда, 11.05.2003; И я увидела слезы на глазах у человека с иконостасом боевых наград на парадном мундире // Моск. комсомолец, 7.06.2019 и др.*, реалии употребления расширяют семантику слова, и речь идет не только об орденах и медалях,

а вообще о многих однородных предметах, представленных на обозрение: *Мы беседуем в его питерской трехкомнатной квартире, поражающей иконостасом из семейных фотографий* // Комс. правда, 30.03.2001; *В первых рядах «иконостас» Вахтанговского — Лановой, Максакова, Этуш, Купченко, Федоров, Кузнецов. Иконостас, замечу, активно работающий* // Моск. комсом., 17.09.2018; *В комнате диагностики под иконостасом из ксерокопий непонятных патентов сидело кроткое создание* // Комс. правда, 04.02.2003 и др.

Итак, в современном русском языке со словами, относящимися к религиозному коду, происходят значительные изменения, многие из которых ждут отражения в современных словарях.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Мокиенко В. М., Лилич Г. А., Трофимкина О. И. Толковый словарь библейских выражений и слов. М.: АСТ: Астрель, 2010. 639 с.; Скляревская Г. Н. Словарь православной церковной культуры. СПб.: Наука, 2000. 447 с.; Андреева И. В., Баско Н. В. Словарь православной лексики русской литературы XIX–XX в. М.: АСТ-Пресс Книга, 2012. 266, [2] с. и др.

<sup>2</sup> Толковый словарь русского языка: В 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. М.: ОГИЗ (т. 1); Государственное издательство иностранных и национальных словарей (т. 2–4), 1935–1940. Все дальнейшие ссылки на словарь (СУ) даны по <https://gufo.me/dict/ushakov>.

<sup>3</sup> Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. М.; Л.: Наука, 1948. 1965 Все дальнейшие ссылки на словарь (ССРЛЯ) даны по <https://iling.spb.ru/dictionaries.html>.

<sup>4</sup> Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2002. 1534 с. Все дальнейшие ссылки на словарь (СК) даны по <https://gufo.me/dict/kuznetsov>.

<sup>5</sup> Большой академический словарь русского языка. М.; СПб.: Наука, 2004. Т. 4. С. 225.

<sup>6</sup> Толковый словарь русского языка конца XX века. Языковые изменения / под ред. Г. Н. Скляревской. СПб.: изд-во «Фолио Пресс», 1998. 700 с.

<sup>7</sup> Национальный корпус русского языка <https://ruscorpora.ru/new/search-main.html>.

<sup>8</sup> Ефремова Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка В 3 томах. М.: АСТ, Астрель, 2006. <https://gufo.me/dict/efremova>.

**Davydova, O. A.**

*Moscow State Pedagogical University*

## ACTIVATION OF RELIGIOUS TERMS IN THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE

Currently, the words that translate the religious code of the Russian language have become significantly more active. This is reflected in the fact that special dictionaries of religious vocabulary are created. These words change their status, move from a liability to an asset, develop figurative meanings, form stable combinations, etc. Some of these changes are reflected in the dictionaries of the XXI century, some are still waiting for a new fixation. The article uses the example of several words: *altar, apostle, icon, icon, iconostasis* - to show the changes that are taking place.

*Keywords:* religious code, lexeme, explanatory dictionary, apostle, icon, iconostasis.

## ОСОБЕННОСТИ КОНЦЕПТА *ВИНОПИТИЕ* В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КАРТИНЕ МИРА ФЕДОРА АБРАМОВА

В статье рассматриваются особенности осмысления ситуации винопития, отмечается авторское своеобразие ее репрезентации: негативная в целом авторская оценка, а также интерпретация винопития через артефактную и милитарную метафоры. В образе пьяного человека значимыми становятся такие аспекты, как внешний вид (цвет лица и глаза), ольфакторная составляющая, образ жизни.

*Ключевые слова:* Ф. Абрамов, культура винопития, концептуализация, категоризация, лингвокультурология.

**Вводные замечания.** Изучение концепта в контексте художественного дискурса дает возможности осмысления его как с точки зрения авторской позиции, индивидуально-авторского понимания, постепенного изменения / развития в творчестве, так и воспроизведения его в историко-социальном ракурсе, общенациональном контексте. С одной стороны, один из возможных миров, воплощенный в художественном произведении, воссоздает общекультурный и национальный колорит временного отрезка. С другой стороны, понятие пропускается сквозь призму авторского мировидения, место концепта определяется на шкале авторских ценностей, с которой считываются значимые для автора аспекты, которые вербализуются языковыми средствами, «излюбленными» для языковой личности автора.

Концепт *винопитие* в русской культуре характеризуется постепенным «обрастанием» новыми дополнительными смыслами и вовлечением новых реалий, сменой эталонов. В подтверждение данного тезиса приведем несколько примеров, связанных со сменой эталонов и реалий, вовлекаемых в их экспликацию. Так, в известной пословице В. И. Даля — *Сапожник наступался, портной настегался, музыкант наканифолился, немец насвистался, лакей нализался, барин налимонился, солдат употребил* — субъект назван через указание на род занятий и национальную принадлежность, а основные частотные «профессиональные» действия осмысливаются как результат избыточного употребления спиртного; или в устойчивом сравнении *пьян как сапожник* также фиксируется обобщенный стереотип о профессиональной деятельности. Сравним их с современными стереотипами, приведенными в романах Дарьи Донцовой: (1) *Жизнь в доме без мужчин научила меня вполне профессионально обходиться с молотком, отверткой и вантузом, а сифон под раковиной прочищают гораздо лучше постоянно пьяного сантехника* (Д. Донцова.

Три мешка хитростей); (2) <...> *все же отмечу, что сначала я удивилась, почему о деле Черновой не разгубили газеты. Журналистов же пивом не пои, а дай написать про кровавое преступление...* (Д. Донцова. Голое платье звезды)<sup>1</sup>. Здесь отражаются современные представления о профессиях *сантехника* и *журналиста*: склонность к винопитию подчеркивается в первом случае с помощью наречия *постоянно*, во втором — перефразированием известного выражения (фразеосхемы) *хлебом не корми, а дай...*, в первой части которого отражается пресуппозитивное представление об общезначимости *хлеба* для человека, в перефразированном варианте — *пива* для журналиста.

Вовлечение разного рода реалий для интерпретации винопития и их способности репрезентировать измененное состояние рассмотрим на следующих примерах:

(1) — *Батюшки!* — причитал кучер, — как тут усмотреть! Коли б я гнал али б не кричал ему, а то ехал не поспешно, равномерно. Все видели: люди ложь, и я то ж. **Пьяный свечки не поставит** — известно!.. (Ф. М. Достоевский. Преступление и наказание)<sup>2</sup>.

(2) *Только на другой день является [Калина Иванович] домой как стеклышко. Трезвый — за какие-то времена!* (Ф. Абрамов. Дом)<sup>3</sup>.

В примере (1) используется в качестве эталона трезвого поведения способность ставить свечу в церкви (ср. похожий пример: *И нашел он однажды в батюшкиной светлице под лавкой черную бабку, которую Никита Вдовинич спьяна обронил, да и не спохватился: ведь пьяный свечки не поставит, а разве дюжину повалит* (О. М. Сомов. Сказка о Никите Вдовиниче (1825—1833))<sup>4</sup>). В примере (2) диминутив *стеклышко* является образчиком трезвости.

Рассмотрим далее некоторые особенности репрезентации концепта *винопития* в художественном мире Ф. А. Абрамова. Для удобства описания воспользуемся структурой фрейма «выпивка», предложенной Т. С. Глушковой: 1) субфрейм «Участники», 2) субфрейм «Напитки», 3) субфрейм «Особенности употребления», 4) субфрейм «Социокультурная значимость»<sup>5</sup>.

**Особенности винопития в художественном мире Ф. Абрамова:** 1. В сфере *субъекта* винопития следует отметить, что склонность к питию становится отличительной в социуме чертой этого человека и поэтому вербализованной в его прозвище, например, *Котя-рюмочка*, *Марина-распьянёха*, и передаваемой по наследству — *Степюнька — распьянёхин сын*. При описании героя в ряду характеристик выступают разные качества и/или типичное поведение, куда входит пристрастие к алкоголю, и которые являются визитной карточкой героя, предопределяя его поступки: *пекашинский зубоскал и пьяница Пека Векшин* (Братья и сестры); *беспросынный пьянчуга и кальмищик* (Для кого Зинка, а для кого Зинаида Игнатьевна); *вытивоха, скандалист и первый хулиган в поселке* (Памятка); *старый мот и пьяница* (Паевые) и т. п. Сами герои оценивают негативно пристрастие к алкоголю, что выражается в оценочных прилагательных, сопровождающих существительное *пьяница* — *зарезной, проклятый, забубенный, распоследний, последний, окаянный*.

2. Субфрейм «**Напитки**» вербализован следующими существительными: *водка (водочка), вино (винцо, винишко, винище), спирт, пиво (пивко), коньяк (коньякович), шампанское (шампань, шинпанское)*. В ряд *водка* входит частотное наименование сорта «*столичная*», «*московская*» или *белая (белоголовка)*: — *И тут Лиза выхватила из-под кофты бутылку белой — нарочно прихватила в сельпо, чтобы Паха податливее был, — поставила на стол*<sup>6</sup>.

В произведениях Абрамова встречаются «народные» наименования напитков. Так, особую популярность получает алкогольный напиток под названием «*бомба*»: *Правда, у него был один резерв — корзина пустых «бомб», или «фугасов», темных увесистых бутылок из-под красного «рубина», но что с ним делать, с этим резервом? Мертвый капитал. В сельпо не принимают: не марочный товар*<sup>7</sup>; *Петр Житов не верил своим глазам. Филя-петух, Игнат Поздеев, Аркадий Яковлев... Три заслуженных ветерана сразу. Да как! Один метнул на стол «бомбу», другой «бомбу», а третий даже «коленовал», или «тещины зубы», бутылку водки с устрашающей наклейкой, которая поступила в продажу года два назад*<sup>8</sup>. Дальнейшее осмысление употребления «бомбы» проявляется в выраженном в глаголе результате — в приобретенном состоянии — *отбомбиться*: *Смех, хохот сразу в сорок глоток. Даже Петр Житов, только что вывернувшийся из-за угла с двумя холостягами в обнимку — кумачово-красный, с пронзительно-светлыми глазами (не иначе как только что отбомбились), — даже Петр Житов заржал*<sup>9</sup>.

Одной из новых реалий, появляющихся в том числе в произведениях Ф. Абрамова, является военных лет наркомовские *100 граммов, стограммовка*: *Да стограммовка еще в войну прописана нашему брату. Самим наркомом прописана*<sup>10</sup>.

3. Характеризуя субфрейм «**Особенности употребления**», отметим, что спиртное является одним из средств изменения, регулирования и улучшения взаимоотношений: *Петр Житов напоследок даже к Ульке-продавище не поленился скататься: дескать, давай, Пряслин, мирными средствами разрешим вчерашний конфликт, но Михаил, спустившись с крыши, неторопливо и деловито отряхнулся, закурил на дорогу, а Петр Житов так и остался стоять в заулке с бутылкой в руке*<sup>11</sup>; *Мир всякий раз восстанавливали с помощью «бомбы»*<sup>12</sup>. Глаголы *разрешить* (в значении 'урегулировать'), *восстанавливать* ('привести в прежнее положение что-либо разрушенное') и лексемы *мир, мирный* с семантикой 'согласие, отсутствие разногласий' репрезентируют желаемый эффект, создаваемый посредством спиртного.

Представление о человеке как о механизме (так называемый артефактный образ) отражено в экспликации состояния посредством глаголов, первоначальная семантика которых связана с машиной или ее частью: *заправляться (горючим); подзаправиться; покачать в себя горючего; накачать(ся), поднакачать(ся), ставить ограничитель в горле* и т. п., а алкоголь — необходимым «машинным» средством (так называемым горючим): *Тут Алька от смеха повалилась грудью на стол. А у Мани-большой так и запылал левый глаз зеленым угарным огнем — верная примета, что где-то уже подзаправилась* (Пелагея)<sup>13</sup>.

Отсутствие спиртного интерпретируется с помощью прилагательного *сухой* и его дериватов *насухо*, *засуха*, *просушка*, *засушить*: — *Засуха давит все живое*, — изрек он [Петр Житов] с намеком. *Друзья его, увлеченные разговором, даже ухом не повели. И тогда он уже открытым текстом сказал: — Орошение, говорю, кое-какое не мешало бы произвести, поскольку осадков в природе все еще не предвидится... Егорша без слова выложил на стол два червонца<sup>14</sup>. — Все ты со своим вином. Не напилась. — Да ведь как. В такой день насухо!* (Пелагея)<sup>15</sup>.

4. К фрейму «Социокультурная значимость» следует отнести народные прибаутки, общепринятые намеки, приметы: *Проходите к столу. — А стол-то у тебя не шатается, Ониса? Нет? — спросила с намеком Маня-большая. — У тебя в глазах шатается, — усмехнулась Алька (Пелагея)<sup>16</sup>. И тут Лиза подивилась верности примет. Ведь именно в то самое время, когда начало темнеть (она как раз доить собралась), у нее зачесался нос. Правда, по этой примете ей выходило пить вино, но раз она вина не пьет, должна же быть замена!<sup>17</sup> Как правило, эти приметы и намеки характеризуют желание говорящего выпить и обозначают причину — повод к употреблению спиртного: *спрыснуть*, *обмыть* какое-либо дело, *на посошок*.*

Рассмотрим два примера, в которых толкуется понятие *коммунизм* с «вакхической» точки зрения: — *Да, ребята, золотой билет вытащила наша Татьяна. Я три недели у ей пожил — ну, скажу, в коммунизме побывал. Ей-богу. Без пивка да без водочки за стол не саживался. Дача двухэтажная, квартира пять комнат, машина, прислуга... Помните, как, бывало, Татьяна Ивановна зимой за хлев босиком бегала вместе с вами? А теперь — подай, поднеси. Да на блюдецке...*<sup>18</sup> — *Черт ему деется! Пьет-жорет котору уж неделю. Ананий Егорович, как бы оправдываясь, спросил: — А на какие деньги? Я ему не давал. Полина фыркнула: — На какие деньги! Они, пьяницы проклятые, давно по коммунизму живут. Вот те бог! Придут в лавку: «Манька, дай пол-литра на карандаш» (Вокруг да около)<sup>19</sup>. Стереотипное представление о коммунизме как о строе, при котором бытует полное доверие человеку и достаточно всех благ для всех людей в равной степени, отражено в приведенных примерах, причем отношение к спиртному является атрибутом и показателем строя.*

**Выводы.** В художественном мире Ф. Абрамова отмечается в целом негативная авторская оценка *винопития*. Интерпретация ситуации винопития через артефактную (человек как механизм, «требующий заправки» — горючего) и милитарную (взаимоотношения людей представляются как возможное поле брани, конфликта, спора, и средством урегулирования является спиртное) метафоры.

Дополнительное «народное», «вакхическое» истолкование получает понятие *коммунизм*.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Донцова Д. А.* Три мешка хитростей. М.: Эксмо, 2015. 352 с.; *Донцова Д. А.* Голое платье звезды. М.: Издательство «Э», 2017. 320 с.

<sup>2</sup> *Достоевский Ф. М.* Преступление и наказание. М.: Славянка, 1993. С. 107.

<sup>3</sup> *Абрамов Ф. А.* Братья и сестры: Роман: В 4 кн. Кн. 3, 4. М.: Сов. Россия, 1987. С. 309.

<sup>4</sup> Пример взят из Национального корпуса русского языка. URL: <http://ruscorpora.ru/new/search-main.html>.

<sup>5</sup> *Глушкова Т. С.* Винопитие // Антология концептов / под ред. В. И. Карасика, И. А. Стернина. Волгоград: Парадигма, 2009. С. 237.

<sup>6</sup> *Абрамов Ф. А.* Указ. соч. С. 399.

<sup>7</sup> Там же. С. 334.

<sup>8</sup> Там же. С. 336.

<sup>9</sup> Там же. С. 407.

<sup>10</sup> Там же. С. 13.

<sup>11</sup> Там же. С. 250.

<sup>12</sup> Там же. С. 249.

<sup>13</sup> *Абрамов Ф. А.* Повести и рассказы. Л.: Лениздат, 1985. С. 41.

<sup>14</sup> *Абрамов Ф. А.* Братья и сестры. С. 338–339.

<sup>15</sup> *Абрамов Ф. А.* Повести и рассказы. С. 35.

<sup>16</sup> Там же. С. 40.

<sup>17</sup> *Абрамов Ф. А.* Братья и сестры. С. 34.

<sup>18</sup> Там же. С. 263.

<sup>19</sup> *Абрамов Ф. А.* Повести и рассказы. С. 156.

**Dimitrieva, O. A.**

*Chuvash I. Yakovlev State Pedagogical University*

## **FEATURES OF THE CONCEPT ‘WINE DRINKING’ IN THE WORLD OF FYODOR ABRAMOV**

The article discusses the peculiarities of understanding the situation of wine drinking and notes the author’s originality of its representation. There is a generally negative author’s assessment, as well as the interpretation of wine drinking through artifact and military metaphors. In the image of a drunk person, such aspects as appearance (complexion and eyes), olfactory component, and lifestyle become significant.

*Keywords:* F. Abramov, the culture of drinking wine, conceptualization, categorization, linguistic culturology.

**Ерофеева Ирина Валерьевна**

*Казанский (Приволжский) федеральный университет*

erofeeva89@mail.ru

**Иванова Татьяна Константиновна**

*Казанский (Приволжский) федеральный университет*

Tatiana.ivanova@kpfu.ru

## **ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ДОБРЕ В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА РУССКОГО СРЕДНЕВЕКОВЬЯ**

В статье рассматривается понятие о добре как важнейшей нормативно-оценочной категории нравственного сознания русского социума. Выявляются функциональные, семантические, национально-культурные особенности лексемы *добро* в эпоху средневековья. На материале древнейших русских летописей показывается специфика понимания добра в языковом сознании русского средневековья в этическом, эстетическом и социальном аспектах, анализируется эволюция представления о добре в процессе перехода от религиозной к светской культуре.

*Ключевые слова:* семантика, лингвокультурология, средневековье, летописные своды.

Лингвокультурологический подход к изучению исторической семантики языковых единиц становится ведущим в отечественном языкознании последних десятилетий. Он позволяет выявить национально-культурную специфику языковых явлений, особенности их ментальной репрезентации. Базовые концепты русского языкового сознания начали формироваться еще в дописьменный период, а после возникновения письменности, когда они получили фиксацию в памятниках, возникла возможность проследить за их развитием на протяжении уже более чем десяти веков. Ключевые единицы языковой картины мира включают в себе семиотический и культурный коды нации, а потому их изучение всегда сохраняет свою актуальность, т. к. дает представление о постоянных и переменных составляющих в восприятии окружающей действительности носителями русского языка.

К древнейшим памятникам письменности, в составе которых нашли отражение концептуально значимые понятия русского народа, относятся летописные тексты. Их значение для изучения национально-культурной семантики русского слова трудно переоценить. Летописи являются произведениями, изучение которых важно для многих гуманитарных наук: истории, археологии, психологии, культурологии, литературоведения, лингвистики и др. С учетом интегративного подхода, совмещающего методологические принципы перечисленных выше научных направлений, возможно комплекс-



ное изучение языкового материала, реконструкция способов категоризации мышления человека эпохи средневековья, а также изучение ключевых концептов языкового сознания в диахроническом аспекте. По словам известной исследовательницы древнеславянских языков Т. И. Вендиной, «в слове аккумулируются особенности восприятия мира, хранится и передается из поколения в поколение исторический опыт народа, его генетическая память»<sup>1</sup>.

Исторические изменения в семантике слов определяются многими факторами, среди которых особое значение имеют политические, идеологические, религиозные, культурные и др. В связи с развитием общества и науки происходят сдвиги в характере мировоззрения и миропонимания людей, принадлежащих даже одной этнической группе, что отражается и в семантике ключевых концептов культуры. В то же время в них заключаются и постоянные признаки, которые выражают ценностные ориентиры человека и с помощью которых осуществляется преемственность культуры. Известный специалист в области когнитивной лингвистики Леонард Талми ввел для обозначения подобных признаков такую дефиницию, как «ген культуры»<sup>2</sup>, который заложен в концептуально значимых понятиях и определяет непреходящие ценности нации.

К ключевым нормативно-оценочным категориям нравственного сознания относятся представления о добре и зле. Они являются этическими категориями, сформировавшимися в глубокой древности и служащими основными критериями нравственной характеристики людей, их действий, взаимоотношений и поступков. Как свидетельствуют древнейшие памятники письменности, внимание к внутреннему миру человека всегда было характерной чертой русского менталитета, а принятие христианства с его системой нравственных заповедей только усилило внимание к этой стороне человеческой природы. Для истинного христианина моральные и нравственные постулаты стали первостепенно значимыми<sup>3</sup>.

Для номинации ключевых категорий морали с древнейших времен используются прежде всего лексемы *добро* и *зло*. Они обозначают наиболее обобщенные, аксиологически значимые представления, которые в древности воспринимались не просто в отвлеченном смысле как противопоставление нравственного и безнравственного, морального и аморального, но как две антагонистические силы, имеющие надприродный, безличностный характер. «Средневековое представление о добре было персонифицированным, ибо оно соотносилось прежде всего с Богом»<sup>4</sup>. В средневековом сознании добро связывалось с проявлением божественной воли, что нашло отражение в древнерусских памятниках письменности.

Оппозиция добра и зла включалась в систему концептуально значимых противопоставлений небесного и земного — Бога и дьявола, верха и низа, души и тела. При этом само слово *добро* обладало в древнерусском языке синкретизмом семантики, в его значении нашли отражение ценностные ориентиры, особенности мышления и деятельности человека того времени. Как

отмечал известный исследователь древнерусского языка В. В. Колесов, «синкретизм языкового знака как символ культуры служит основанием для синтеза всех уровней языка и связи всех его значений»<sup>5</sup>.

В лексикографических источниках, например в «Словаре русского языка XI–XVII вв.», фиксируются всего два наиболее общих значения лексемы *добро*: отвлеченное — «все хорошее, доброе, честное, благопристойное, счастье» и конкретизированное — «имущество, богатство»<sup>6</sup>. Однако контекстуальные примеры свидетельствуют о различных семантических нюансах, которые заключались в смысловой структуре лексемы *добро* в средневековый период. Добро понималось не только в этическом, но и в эстетическом и в социальном планах и в каждом из них получало особое содержание.

Ярким свидетельством данного тезиса становятся примеры из летописных текстов. Так, в «Повести временных лет» неоднократно употребляется лексема *добро* (17 словоупотреблений). Поскольку религия является основой духовной жизни социума того периода, ключевым для средневекового сознания было представление о добре как сущностной характеристике Бога, определяющего принципы нравственности: «*Отверзетася очи ваю и будета яко и Богъ разумѣюще добро и зло*» (ПВЛ, 986 г.)<sup>7</sup>.

Для летописного повествования характерно использование лексемы *добро* в предельно обобщенном смысле, поскольку в летописях отсутствует характеристика отдельных личностей. Даже при описании военных или исторических событий в «Повести временных лет» слово *добро* обозначает состояние окружающего мира: «*Знаменья бо бывають ова на зло, ова ли на добро*» (ПВЛ, 1102 г.); «*Се же бывають сица знаменья не на добро*» (ПВЛ, 1065 г.).

В подобном же религиозно-моральном, а в не индивидуально-нравственном смысле понимается добро и при характеристике действий князя Владимира, крестившего Русскую землю: «*Колико добра створишь. Русьстѣи земли крестивъ ю*» (ПВЛ, 1015 г.).

В других летописных произведениях, относящихся к старорусскому периоду, например в Московском летописном своде 1479 г., также отражается предельно широкое представление о *добре*, однако данная лексема чаще употребляется в общественно-социальном смысле, обозначая мир, отсутствие военных действий, что, безусловно, является для данного периода истории очень важным состоянием: «*А яз ему не лиха хотя не велю рати починати, но что бы добро было и тишина Русской земли*» (МЛС, 1159 г.)<sup>8</sup>.

В то же время в более поздних летописных сводах слово *добро* начинает употребляться для обозначения нравственных качеств отдельной личности, что свидетельствует о возрастающем внимании литературы к индивидууму. Это прежде всего касается представителей высших социальных сословий, правителей, например князя Мстислава: «*Тако в нас ти есть, княже, и добро и зло, аще имешь нас любити, яко же и отецъ твои любил нас, и даси нам по городу по доброму*» (МЛС, 1159 г.). Лексема *добро* при этом используется для наименования таких человеческих качеств, как расположение, любовь, взаи-

мопонимание: «*Но злии челоуѣци, не хотяще добра межю братьею видѣти, тако створиша*» (МЛС, 1160 г.).

Кроме того, в Московском летописном своде 1479 г. слово *добро* представлено также и с конкретизированным значением «имущество, богатство», причем как в светских, так и в религиозных контекстах: «*Гѣ наполниша людеи и скота и всего добра Воргольского и Рьльского и Липовичского*» (МЛС, 1283 г.); «*Просим сего митрополита о оправдании и о добрѣ церковнем прежреченнѣм*» (МЛС, 1437 г.).

В текстах летописей отмечается также производное от основы существительного *добро* при помощи суффикса *-ота* образование *доброта*. Суффикс *-ота* в этот период относился к стилистически маркированным морфемам, отличавшимся достаточно высокой продуктивностью в сфере субстантивного словопроизводства и использовавшимся для образования имен со значением отвлеченного качества. Лексема *доброта* характеризуется меньшей частотностью употребления, чем *добро*. При этом слово *доброта* выражало прежде всего эстетическую оценку, что отразилось в первом словарном значении данного слова «красота, величие»<sup>9</sup>, утраченном впоследствии в русском языке. В «Повести временных лет» лексема *доброта* употребляется в одном ряду с существительным *красота*, что усиливает его эстетическое значение: «*Примуть царствие красотѣ и вѣнецъ добротѣ от руки Господня*» (ПВЛ, 969 г.). И в более поздних летописных сводах слово *доброта* употребляется в значении «красота, величие», при этом оно может использоваться для характеристики города: «*Взять же бысть град Москва... в се же время измѣнися доброта его и отиде слава его*» (МЛС, 1382 г.).

Основа *добро*, кроме того, представлена в целом ряде сложных дериватов, калек с греческого языка, являющихся важным стилистическим средством в произведениях, отражающих южнославянское влияние. Наиболее употребительным сложным словом с первой частью *добро* являлось слово *добродѣтель*. Представление о добродетели, как и о добре в целом, также меняется с течением времени. В средние века оно характеризуется сугубо религиозным смыслом, обозначая качество, присущее истинному христианину. Наличие добродетели было важным показателем личностных качеств людей, служителей церкви и представителей социальной верхушки: «*Посадиша у собе на княженьє Андрѣа Юревича на столѣ въ Ростовѣ и Суздальѣ, за премногую бо его добродѣтель еже к богу*» (МЛС, 1157 г.). Именно за проявление данного качества, определяемого связью с божественной сущностью, в средние века осуществлялось поощрение. Усиление значения слова *добродѣтель* происходит в устойчивой конструкции с прилагательным *прѣмногыи*, с префиксом книжного характера *прѣ-*: *за премногую его добродѣтель*. Данная конструкция является формульной в тексте Московского летописного свода 1479: «*За премногую же его добродѣтель последи епископомъ Ростову поставленъ бысть*» (МЛС, 1330 г.). Добродетель становится одним из главных нравственных качеств, наличие которого свидетельствует об общественной значимости и полезности

человека в мирской и церковной средах. Для истинных служителей церкви и монахов данное качество являлось определяющим: «Живъ в добродѣтели, не выходя из пещеры лѣт 40» (ПВЛ, 1051 г.); «Алексии преименование во мнишеском чину приемлет, и добрѣ подвижесе на добродѣтель» (МЛС, 1377 г.).

Таким образом, добро является важнейшей нормативно-оценочной категорией нравственного сознания русского социума с глубокой древности. Материалы письменных памятников, позволяющие проследить эволюцию понятия о добре, демонстрируют в то же время специфику его восприятия в эпоху средневековья. Тогда добро, понимаемое в разных аспектах — этическом, эстетическом и социальном, прежде всего воспринималось как проявление божественной воли, как явление, имеющее надприродный характер. Кроме того, оно осмысливалось и в утилитарном смысле как совокупность благоприятных для человека обстоятельств, определяемых свыше. В процессе постепенного перехода от религиозной к светской культуре происходит эволюция и расширение смыслового содержания понятия добро. Известный русский религиозный и политический философ Н. А. Бердяев отмечал в связи с этим: «Переход от средневековой истории к новой означает некоторый поворот от Божьего к человеческому, от Божьей глубины, от сосредоточенности внутри, от ядра духовного вовне, во внешнее культурное выявление»<sup>10</sup>. Добро становится важнейшим нравственным качеством человека, отражающим его внутреннюю организацию, душевное состояние и психические потребности. Подобное понимание добра отмечается уже в памятниках старорусского периода, и в частности в Московском летописном своде 1479 г.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Вендина Т. И. Русская языковая картина мира сквозь призму словообразования (макрокосм). М.: Индрик, 1998. С. 6.

<sup>2</sup> Talmy L. Toward a Cognitive Semantics // Concept Structuring Systems. Volume I. The MIT Press, 2000. 574 p.

<sup>3</sup> Chernysheva A. Y. Religious and Secular Basics in Preaching of Patriarch Kirill // Middle-East Journal of Scientific Research. 2014. № 20 (12). P. 2128–2134.

<sup>4</sup> Вендина Т. И. Средневековый человек в зеркале старославянского языка. М.: Индрик, 2002. С. 184.

<sup>5</sup> Колесов В. В. Слово и дело: Из истории русских слов. СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2004. С. 57.

<sup>6</sup> Словарь русского языка XI–XVII вв. // РАН, Институт русского языка. М.: Наука, 1977. Вып. 4. С. 258.

<sup>7</sup> ПВЛ — Повесть временных лет. Лаврентьевский список летописи // Полное собрание русских летописей. М.: Языки славянской культуры, 2001. Т. I. С. 1–286.

<sup>8</sup> МЛС — Московский летописный свод 1479 года. Уваровский список летописи // Полное собрание русских летописей. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1949. Т. 25. 464 с.

<sup>9</sup> Словарь русского языка XI–XVII вв. С. 267.

<sup>10</sup> Бердяев Н. А. Смысл истории. Опыт философии человеческой судьбы. Париж, 1969. С. 156.

**Erofeeva, I. V.**

*Kazan (Volga region) Federal University*

**Ivanova, T. K.**

*Kazan (Volga region) Federal University*

## **THE IDEA OF GOOD IN THE LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD OF THE MIDDLE AGES RUSSIAN**

The article considers the concept of good as the most important normative and evaluative category of moral consciousness of Russian society. There are revealed some functional, semantic, national-cultural features of the lexeme 'good' in the Middle Ages. The authors show specifics of understanding the good in the linguistic consciousness of the Middle Ages Russian on the material of the oldest Russian chronicles in ethical, aesthetic and social aspects, they analyze the evolution of the idea of good in the transition from religious to secular culture.

*Keywords:* semantics, linguoculturology, the Middle Ages Russian, chronicles.

## ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА МАНИПУЛЯЦИИ СОЗНАНИЕМ ПОТРЕБИТЕЛЯ (НА МАТЕРИАЛЕ НАЗВАНИЙ ДЕТСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕНТРОВ)

В статье рассмотрены основные способы манипуляции сознанием потребителя с целью привлечения его внимания к детским образовательным центрам, раскрыты основные направления речевого воздействия, показана определяющая роль ключевого слова и языковой игры.

*Ключевые слова:* манипуляция сознанием потребителя, детские образовательные центры, речевое воздействие, ключевое слово, языковая игра.

«Искусство убеждать людей много выше всех искусств, так как оно делает всех своими рабами по доброй воле, а не по принуждению»<sup>1</sup> — в словах основоположника риторики древнегреческого мыслителя Горгия отражается тот факт, что уже в античные времена люди хорошо понимали: «Язык — это мощное средство пропаганды и манипуляции общественным сознанием»<sup>2</sup>. Воздействие на человека словом заключается, в частности, в умении создать с помощью языковых средств некий образ, обладающий известной притягательностью и влияющий на выбор реципиентом жизненных позиций.

Вербальное речевое воздействие на психику человека проявляется и в современном городском нейминге: эргонимы<sup>3</sup> играют огромную роль в формировании картины мира начала XXI в. Например, в Москве и Московской области зарегистрировано около 2200 внешкольных учреждений для детей, но, несмотря на кажущееся разнообразие их типов (*Детский развивающий центр, Детский центр развития, Детская студия, Школа развития, Семейный детский клуб* и др.) и броские названия (*Миллениум, Дети будущего, Студия знаний* и др.), на первый план выступает рекламная составляющая: главное — удовлетворить амбиции родителей, мечтающих о будущей карьере собственного ребенка, и роль рекламной приманки играет именно «правильное» наименование.

Анализ названий детских развивающих центров позволил выделить наиболее характерные приемы речевого воздействия на детей и — главное — на родителей, от которых и зависит выбор конкретного образовательного учреждения.

1. **Настойчивое внедрение англицизмов** помогает исподволь подчеркнуть важность английского языка и, соответственно, вторичность языка русского. Преисполненные тщеславия родители ведут ребенка в многочисленные

центры под звучными вывесками, типа *Academy way, Angels Dreams, Baby Boss, Discovery, English Room, Family Box, Happy Baby, Hello Kids, Smart Generation* и др. Почти 18 % всех названий детских развивающих центров составляют именно такие наименования. Между тем восприятие некоторых из них неоднозначно (например, первая часть в *Clever kids* вполне может быть отождествлена с распространённым растением, о чем, видимо, не подумали организаторы этого клуба).

Снижению статуса русского языка способствуют и транслитерации типа *Бейби, Бэби-клуб, Кимберли Лэнд, Либерти Скул, Нейролэнд, РуЛусен, КидсФокус, Теддис клуб, Стади-центр, Киндер Клуб, Клевер Хаус* (см. выше — *Clever kids*) и др., а также различные типы составных макаронических образований: *Бэби Умник, KinderСад, Mr.Ум, ProДети, Звездочка kids, ОблакоKids, ИЗБУШКА family, Балаган House, Ладушки Project, Разадоры лэнд* и др. Такие названия часто неблагозвучны, в них прослеживаются нарушения норм орфографии и пунктуации, а соединение иноязычных и русских лексем создает психологический дискомфорт.

Подобная англизация, «смесь французского с нижегородским», формирует иное лингвокультурное пространство: путем агрессивного распространения «модных» номинаций, странных по лексическому наполнению и грамматическому оформлению (ср.: *Детский Актив клуб* или *Компот is*), государственный язык в именовании образовательных учреждений для детей начинает восприниматься как необязательный, тем самым теряется одна из важнейших функций русского языка.

**2. Широкое использование названий с ключевыми словами *умный, талант, гений*.** Это многочисленные детские клубы и центры развития *Умная Кроха, Умник, Умники&Умницы* (аллюзия на известную телепередачу), *Умничка, Умный малыш*, есть даже *Умный Заяц* и др.; частотны окказионализмы: *Умняшка, Умняша, Умный Слушник, Умкин, Умландия*, в том числе с элементами графической языковой игры (*РешариУм*) и метафорические *Аристократия ума, Ума штурман* и др.

Родителям внушается мысль: чтобы вырастить гения, надо всего лишь вовремя записать ребенка в детские центры типа: *Гений, Юный гений, Маленький Гений* — Монтессори-центр (родители не всегда знают один из принципов данных школ — не нагружать ребенка лишней информацией и не заставлять его выполнять неинтересные ему действия!). Вызывает восхищение уверенность организаторов в популярности клубов под названиями *Гениями становятся, Академия Гениев, Страна маленьких гениев* или масштабных проектов типа *Город-Гениев* (именно такая орфография закреплена на сайте!). И насколько же низок образовательный уровень родителей, если они готовы отдать ребенка в школу раннего развития *Гениальный малыш*, ориентированную на детей от 8 месяцев до 15 лет!

Наименований детских центров с опорным компонентом ***талант*** значительно меньше: *Талант, Ты Талант, Город талантов, Мир талантов, Таланты*

и *Способности*, школа судзуки *Воспитание талантов*. Мечта родителей поддерживается семантически прозрачными и вызывающими прямыми ассоциациями с «прекрасным» зарубежьем номинациями *ТАЛАНТиУМ*, *Талантино*, *Талантвилль*, *Талантия* и *Таленто*. Кстати, существительное *интеллект* встретилось только три раза: *Интеллект*, *Интеллект плюс* и *Азбука Интеллекта*. Но эта лексема выступает как опорная в самоопределениях ряда организаций: *Центр развития интеллекта*, *Интеллект-студия*, *Интеллектуально-развивающий центр «РостОК»*, *Школа интеллектуального развития «Миллениум»*, *Центр раннего интеллектуального развития на Ленинском проспекте* и др.

Перенос акцента на название позволяет завуалировать содержание программ, предлагаемых для освоения в конкретном учреждении. Обычно на сайтах дается слишком общая информация, причем стиль изложения заставляет усомниться в квалификации работающих там педагогов. Вот один из примеров: *«Центр Развития Одаренности. Инновационная технология “Создание таланта, гениальности детей посредством формирования единой системы интеллектуальных способностей, креативности и социализации в игровой деятельности”, способна полностью решить задачу преодоления зависимости общества от генетических случайных предопределений высоких способностей»*<sup>4</sup>.

Родители, попадая в такие грамотно расставленные «ловушки», оказываются в плену громких слов и обещаний. Между тем многие психологи утверждают, что акцент на преимущественном развитии интеллектуально-мыслительной деятельности ребенка в ущерб другим сферам губителен для детской психики.

**4. Использование в качестве опорного компонента лексемы *академия*:** *Академия в Красногорске*, *Академия-клуб*, лагерь науки *Академ*, *АкадемГородок*, *Город Академиков*, *Академики* и др. При этом широта синтагматических связей данного существительного поражает: *Веселая Академия*, *Интересная академия*, *Академия радости*, *Академия Знаний* (кстати, для детей от 1 до 7 лет!), *Академия развития*, *Детская Академия успеха*, *Академия Интересов*, логопедический центр *Детская академия речи*, *Детская Академия Русской Культуры*, *Академия Домашних Волшебников* (детский клуб кулинарного дизайна), *Академия малышей*, *Академия для малышей*, *Академия детства*, *Детская академия* (школа санаторного типа в дер. Мишуткино!) и др. Организаторы не замечают явной двусмысленности, внутренней противоречивости и нелогичности некоторых номинаций: учебный центр *Академия Роботов*, детские центры *Академия Гениев*, *Академия Маленьких Наук*, *Академия им. М.Ю. Лермонтова* (!). Претенциозность таких названий очевидна, но родителям льстит, что их ребенок посещает *академию*, а не *кружок*, как было тридцать лет назад.

**5. Акцент на необычности** организации, ее противопоставление традиционным внешкольным учреждениям. Модные детские учреждения становятся воплощением некоего пространства, живущего по своим законам, в известной степени обособленного от привычного мира с обыденными заботами



и проблемами. Отсюда опорные лексемы *город, остров, республика, страна, территория, планета, вселенная, галактика, мир*: *Город друзей, Город Солнца (Sun City), Ай да город* (семейный центр), *Цветочный город, Изумрудный город, Солнечный Город, Солнечный городок*; часто используется языковая игра: *Легород, Ого-Город, Город Мастерславль* и др. Привлекательно выглядят наименования *Остров мечты, Остров Знаний, Островок сокровищ, Республика Kids* (аллюзия на книгу Г. Белых и Л. Пантелеева «Республика ШКИД»), *Страна Детства, Страна Успеха, Маленькая страна, Звездная страна, Страна гномов, Территория Речи* (логопедический центр). Современная тенденция к глобализации нашла свое отражение в таких номинациях, как: *Планета Детей, Планета Детства, Планета молодых, Планета друзей, Планета Знаний, Планета сокровищ, Планета творчества, Планета Будущего, Глобальный мир* и даже *Глобалло* (пример языковой игры).

Подобные названия часто стилистически и коннотативно окрашены, тем самым формируется представление о конкретном центре как уникальном месте только для талантливых и любознательных мечтателей (*Город талантов, Город Почемучек, Город Гениев, Страна маленьких гениев, Остров героев*), которые верят в чудо и волшебство (*Страна Чудес, Чудесная страна, Чудо-город, Чудо Остров, Лес чудес, Волшебная Страна, Сказочная страна*), преисполнены радости и надежды (*Островок Радости, Островок фантазий, Планета Радости, Планета удачи*). Многие из примеров имплицитно подчеркивают разрыв между миром ребенка и миром взрослых, создавая искусственную изоляцию: ребенок помещается в некую капсулу, проблемы взрослого мира ему не нужны, неинтересны.

6. Наряду с тенденцией к глобализации, т. е. вписыванием себя в контекст мирового пространства, можно отметить и противоположную — **стремление подчеркнуть свое я, противопоставив тем самым себя остальным**. Осознание собственного *Я*, по мнению психологов, начинается у ребенка в 3–4 года, поэтому организаторы детских центров смело манипулируют местоимениями первого лица, создавая соблазнительно громко звучащие названия: *Я Могу!* (центр кондуктивной педагогики), клубы *Я расту, Я артист! Я Актер! Я сам* (с разными вариациями: *ЯСАМ, Ясам, ЯСам* и др.).

7. В ряде наименований подчеркивается, что именно получит ребенок, посещающий данный центр. Наиболее актуальны лексемы *знание, умение, развитие* — определяющие для многих родителей. Но, по сути, программы этих центров включают в себя традиционные «занимательные уроки, увлекательные мастер-классы, веселые игры, незабываемые детские праздники»<sup>5</sup>. Методическая беспомощность их создателей часто отражена в самоопределениях (например, *Бухта Знаний* — «место, где получают хорошие знания»<sup>6</sup>). Сочетаемость со словом *знание* весьма разнообразна: *Замок Знаний, Академия Знаний, Мир знаний, Остров Знаний, Мастерская знаний, Студия Знаний, Планета Знаний*, метафорическое *Рюкзачок знаний* и откровенно рекламное *Гарантия знаний*. Для тех, «кто хочет много знать», открыты лица *Знатоки*

(от 1,5 лет!), клуб *Знайка*, центр *Зайка-Знайка*, детская студия *ВсеЗНАЙКА*, *Всезнайкин*, *Всезнайка-дошколенок*; многочисленны окказиональные образования: *Любознайка*, *Любознашки*, *Познайка* и др.

Практически нет номинаций на базе глагола *уметь*, что отражает разрыв между теоретическими знаниями и их практическим применением в жизни. Зафиксировано только известное с советского времени *Умелые руки*, окказионализмы *ВсеЗнайкаУмейка*, *Умейки* и *Очумелкин* (ср. название детской телепередачи «Очумелые ручки»).

Очень много наименований с ключевым словом *развитие*, *развивать*, т. к. создатели детских центров прекрасно понимают: главное для родителей — обеспечить умственное и физическое развитие своего ребенка. С одной стороны, это штампованные *Центр детского развития*, *Детский центр музыкального развития*, *Центр духовного развития детей и молодежи*, *Центр развития на Малой Почтовой*, *Центр Развития Ребенка*, *Школа Осознанного Развития*) и др.; но встречаются и окказиональные образования: *Развивай-ка/Развивайка*, *Развивалочка*, *Развивашки*, семейный клуб *Развивашкин* — и оценочные номинации: *Развитие Плюс*, *Чудо Развитие*. Оригинальное название *Эра Человека Развитого* слишком тяжеловесно: нарочитая инверсия объясняется прямой отсылкой к термину *человек разумный*, но вряд ли привлекательна в глазах потребителей. Слишком прямолинейны и такие наименования, как *Центр естественного развития и здоровья ребенка*, *Центр развития эмоционального интеллекта ребенка*, зато очень поэтично расшифровывается аббревиатура ДРОЗД — *Дети России образованцы и здоровы* (орфографическая ошибка, видимо, не смущает организаторов данного центра!).

Таким образом, анализ названий современных детских развивающих центров показывает основные направления речевого воздействия на потребителя, которые помогают сформировать позитивное представление о данном объекте и выбрать именно его, без учета содержательной составляющей, а исключительно с помощью впечатления, создаваемого собственно наименованием и ассоциациями, возникающими при его восприятии.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> URL: <https://citaty.su/gorgij-izrecheniya-i-aforizmy-gorgiya> (дата обращения: 15.01.2021).

<sup>2</sup> *Кортова Т. В.* Русский язык и культура речи: Учебное пособие. М.: Московское отделение издательства «Учитель», 2018.

<sup>3</sup> *Подольская Н. В.* Словарь ономастической терминологии. 2-е изд. переработ. и доп. М.: Наука, 1988. 187 с.

<sup>4</sup> URL: <http://www.academy-i-t.com/study/cro/> (дата обращения: 5.01.2021).

<sup>5</sup> URL: <https://miniakademiki.ru/> (дата обращения?)

<sup>6</sup> URL: [https://zoon.ru/msk/education/obrazovatelnyj\\_tsentr\\_buhta\\_znaniy/](https://zoon.ru/msk/education/obrazovatelnyj_tsentr_buhta_znaniy/) (дата обращения: 15.01.2021).

**Kasyanova, V. M.**

*Lomonosov Moscow State University*

**LANGUAGE MEANS OF MANIPULATING CONSUMER CONSCIOUSNESS  
(BASED ON THE NAMES OF CHILDREN'S EDUCATIONAL CENTERS)**

The article examines the main ways of manipulating the consumer's consciousness in order to attract his attention to children's educational centers, reveals the main directions of speech influence, shows the defining role of the keyword and language game.

*Key words:* manipulation of consumer consciousness, children's educational centers, speech impact, key word, language game.

## **ОСВОЕНИЕ ТЕРРИТОРИИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ ТОПОНИМИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ**

В статье на материале Владимирской области рассматривается такой фактор формирования региональной топонимической системы, как освоение территории человеком. Обживание пространства предполагает характеристику как самого объекта, так и места, в которое этот объект вписан. Данная характеристика может проводиться по разным основаниям: обозначение особенностей почвы, флоры, фауны, специфики построек, указание на размер поселения, его административно-территориальную принадлежность.

*Ключевые слова:* ономастика, топонимика, топонимическая система, языковой коллектив.

Будучи элементом общезыковой лексической системы, топонимы характеризуются определенными особенностями, обусловленными их принадлежностью к классу ономастической лексики. В первую очередь эти особенности формируются под влиянием тесного взаимодействия процессов как интралингвистического, так и экстралингвистического порядка. При этом очевидно, что зависимость онимов вообще и географических названий в частности от внеязыковых факторов особенно высока, что проявляется в их значительной восприимчивости к каким-либо историческим изменениям, а также трансформациям в общественной жизни.

В этой связи изучение топонимов как одного из самых многочисленных и показательных в отношении проявления ономастических закономерностей класса онимов представляется весьма продуктивным в плане анализа специфики развития и функционирования региональной топонимической системы, под которой понимается единство построения топонимов какой-либо территории. Формирование региональной топонимической системы определяется общностью психологии языкового коллектива, населяющего ту или иную территорию. Эта общность обычно проявляется в определенном направлении мышления местных жителей, сходстве их восприятия окружающей действительности, что, как правило, может быть подтверждено существованием в той или иной местности характерных именно для нее топонимических моделей, некоторого круга часто повторяющихся топооснов и топонимических формантов<sup>1</sup>. Топонимическая система, ее формирование, развитие и функционирование не одно десятилетие являются предметом научного осмысления отечественных исследователей. Свою разработку теория

топонимической системы получила в трудах И. А. Воробьевой<sup>2</sup>, Л. М. Дмитриевой<sup>3</sup>, В. С. Картавенко<sup>4</sup>, Т. В. Федотовой и др. И. А. Воробьева рассматривала топонимическую систему с позиций функционального подхода и понимала ее в некотором смысле материально, трактуя следующим образом: «территориально организованная совокупность географических названий, объединенная общими законами развития, регулярно повторяющимися в процессе формирования топонимии»<sup>5</sup>. В целом разделяя взгляды И. А. Воробьевой, мы не можем не согласиться с точкой зрения Л. М. Дмитриевой, которая в своих работах отмечает, что топонимическая система существует не только как некий список, совокупность названий на карте, но и как образ, как картина мира в сознании местных жителей, причем как индивидуальном, так и коллективном. Таким образом, Л. М. Дмитриева утверждает необходимость учета двух аспектов функционирования топонимической системы — онтологического и ментального.

На формирование топонимической системы оказывает влияние множество неязыковых факторов, обусловленных спецификой окружающей действительности: локализация объекта в пространстве, охват местности, географическая протяженность. К числу подобных факторов относится также освоение территории, т. е. некое обживание пространства. На этом этапе происходит осознание специфики местности, пригодности ее для той или иной деятельности, появляются хозяйственные постройки и важные социальные и культовые объекты. Иными словами, осуществляется определенная детализация знаний об осваиваемой территории посредством обозначения особенностей объектов через их называние. В топонимической системе это реализуется в том, что появляются названия, несущие в себе характеристику как самого объекта (поселения), так и местности, в которую этот объект вписан. Причем эта характеристика осуществляется по тем параметрам, которые имеют наибольшее значение для местного языкового коллектива.

Рассмотрим результаты анализа такого фактора формирования региональной топонимической системы, как освоение территории. Исследование было проведено на материале топонимии Владимирской области (эмпирическая база составляет 2533 названия населенных пунктов).

1. В процессе освоения пространства для языкового коллектива территории, находящейся теперь в пределах административных границ Владимирского региона, значимой стала **характеристика пространства**, в котором появлялось сельское поселение. Этот параметр оказывался важным для местных жителей ввиду необходимости определения возможности/невозможности использования ресурсов местности в организации жизнедеятельности:

1. Поскольку ключевую роль в этом плане издавна играло сельское хозяйство, особое значение для коллективного сознания приобретала характеристика почвы, что проявлялось в подобных названиях: *Глинищи*, *Каменец*, *Каменка*, *Кисельница*, *Песочное* и др. Кроме определения места с точки зрения его сельскохозяйственных возможностей, такие топонимы несли информацию

о пространстве с точки зрения возможности использования его для передвижения, для устройства дорог.

2. Особую группу названий составляют топонимы, несущие информацию о месте, в котором локализуется поселение, как на элементе дорожной сети, например: *Мостищево, Мостищи, Столбищи, Вешки* (от слова *веха (вешка)* — шест в поле для указания границ земельных участков или направления пути<sup>6</sup>) и др.

3. Со спецификой ведения сельскохозяйственных работ как элементом освоения территории связано появление таких топонимов, в которых отражена информация об обживании местности посредством использования подсечно-огневой системы: *Жари, Жарки́, Жарцы, Жары* (данные названия, по всей вероятности, восходят к слову *жар*, которое обозначало ‘участок леса, выжженный под пашню’<sup>7</sup>), *Палищи* (топоним также связан с палом деревьев как способом освоения пространства под сельскохозяйственные работы) и др.

4. Важнейшей характеристикой пространства в связи с его освоением становилось также указание на специфику флоры. Владимирский регион представляет собой достаточно лесистую территорию, в связи с чем появлялись целые гнезда названий, образованных от наименования конкретного дерева. При это можно выделить две группы топонимов:

а) названия, несущие информацию о наименованиях конкретных деревьев, например: *Березино, Березка, Березники* (2 поселения), *Березницы* (2 поселения), *Березовая Роцца, Березовка, Дубенки, Дубки, Дубна, Дубово, Дубрава, Дубровка* (5 поселений в разных районах области), *Дуброво* (3 поселения), *Дубцы, Еловки, Ельниково, Ельня, Ельцы* (2 поселения), *Елох, Елхи, Елховица, Елховка, Осинки* (3 поселения), *Осинковский, Тополевка* и др.;

б) названия, которые указывают на отсутствие или, наоборот, наличие (чаще всего значительное, иногда мешающее осуществлению тех или иных сельскохозяйственных работ) растительности, например: *Безлесный, Безлесная, Зарослово* и др.

5. Наряду с характеристикой региональной флоры, не меньшее значение имела и информация о фауне, особенно в контексте возможности/невозможности охотничьего или рыболовного промысла: *Ершово* (от названия рыбы *ерш*), *Корастелиха, Коростелево* (названия, по всей видимости, образованы от наименования птицы *коростель*), *Луньково* (от названия птицы *лунь*) и др. Следует при этом подчеркнуть, что идентификация подобных топонимов как несущих информацию о региональной фауне затрудняется тем, что подобные названия могли образовываться от антропонимов — прозвищ человека, в связи с чем выявление этой группы связано с привлечением внеязыкового материала, помогающего определить этимологию каждого названия.

II. Еще одним направлением освоения территории становилась непосредственная характеристика самого объекта (т. е. поселения) как элемента пространства.

1. Описание поселения могло производиться через указание на специфику построек, преобладающих в нем, или общих особенностей организации деревенского пространства, например: *Баракы, Избищи, Дворики* (3 поселения), *Дворишнево, Дворищи, Дворяткино, Сенинские Дворики, Старый Двор* и др.

2. Часть названий несут информацию, указывающую на административно-территориальную принадлежность населенного пункта. Безусловно, в данном случае речь идет не о точном обозначении вида сельского поселения, скорее о том, как его статус воспринимался в момент формирования. При этом основой названия могли становиться следующие наименования:

а) деревня, например: *Митины Деревеньки, Новая Деревня, Сельцовы Деревеньки, Ступины Деревеньки* и др.;

б) сельцо как особый тип сельского поселения без церкви (иногда с часовней), где имеется хотя бы один двор землевладельца и комплекс хозяйственных построек, например: *Старое Сельцо, Сельцо* (5 поселений) и др.;

в) селище (в значении «место поселения»): *Селище, Селищи* и др.;

г) слобода (изначально — место компактного проживания, где поселенцы наделялись определенными льготами в отношении налогов или каких-либо повинностей), например: *Воскресенская Слободка, Карельская Слободка, Ленинская Слобода, Слобода, Слободищи, Слободка, Старая Слобода, Якиманская Слобода* и др.;

д) городище как укрепленное поселение: *Барское Городище, Городище, Городищи, Спасское Городище* и др.

3. Интересной представляется группа названий, в которых обнаруживается функциональная характеристика населенного пункта, например: *Зименки, Зимницы*. Данные топонимы образованы от слов, обозначавших пункты с жилыми и хозяйственными постройками, которые были специально организованы в степях или лесах для зимнего пребывания путников, для временного пристанища или проживания промышленников в определенный период их деятельности.

4. Одним из проявлений освоения территории становится указание на размер поселения. Значительную часть названий, в которых реализованы представления о размере и отражены особенности коллективного восприятия пространства, образуют составные названия с прилагательными *Большой* и *Малый*, многие из которых являются парными, например: *Большая* и *Малая Козловка, Большое* и *Малое Григорово, Большое* и *Малое Михалево, Большое* и *Малое Сокурово, Большое* и *Малое Юрьево* и др. Интересно, что некоторые из населенных пунктов, образующих пару по признаку *большой* и *малый*, в настоящее время размерами особенно не различаются, например: *Большое* и *Малое Братцево, Большое* и *Малое Маринкино*. Отметим, что таких населенных пунктов, по сравнению с основной группой, немного. Немногочисленные поселения с подобными названиями находятся на достаточном удалении друг от друга, например: *Большая* и *Малая Карповка, Большелучинское*

и *Малолучинское*. Скорее всего, данные населенные пункты возникли в те времена, когда обживание территорий шло полным ходом и человек или даже владелец этих земель активно их осваивал. Существуют также названия, в которых второй элемент пары отсутствует, например: *Большое Кольцово*, *Большое Забелино*, *Малый Алепинец*. Наличие подобных «пробелов» в топонимической системе может объясняться исчезновением сельских поселений. При этом «больших» названий сохранилось куда больше, чем «малых», что может быть обусловлено тем, что наиболее важными для наших предков были признаки, имеющие большее проявление.

Таким образом, проведенный анализ позволил сделать следующие выводы:

1. Освоение территории следует считать особым фактором формирования региональной топонимической системы, который реализуется на более поздних этапах обживания пространства.

2. В процессе характеристики осваиваемой территории в первую очередь обращалось внимание на особенности территории, в которую вписывалось вновь возникающее поселение. Значимыми при этом становились параметры, которые являлись ключевыми в процессе организации сельскохозяйственных работ: особенности почвы, дорожной сети, специфика флоры и фауны.

3. В дальнейшем освоение территории реализовывалось в появлении названий, в которых отражена информация о наиболее важных признаках самих поселений: специфике построек и организации деревенского пространства, административно-территориальном статусе населенного пункта, его размере и функциональных возможностях.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Теория и методика ономастических исследований / А. В. Суперанская, В. Э. Сталтмане, Н. В. Подольская, А. Х. Султанов; отв. ред. А. П. Непокупный. М.: Наука, 1986. С. 51.

<sup>2</sup> *Воробьева И. А.* Топонимика Западной Сибири. Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1977. 152 с.

<sup>3</sup> *Дмитриева Л. М.* Онтологическое и ментальное бытие топонимической системы (на материале русской топонимии Алтая). Барнаул: Изд-во Алтайск. гос. ун-та, 2002. 254 с.

<sup>4</sup> *Картавенко В. С.* Становление региональной топонимической системы: Западный регион России: дис. ... д-ра филол. наук / Смоленский государственный университет. Смоленск, 2012. 397 с.

<sup>5</sup> *Воробьева И. А.* Бинарная оппозиция топонимии как фокус парадигматики и синтагматики // Семантика и системность языковых единиц. Новосибирск, 1985.

<sup>6</sup> *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка. М.: Изд-во «Азъ», 1992. С. 76.

<sup>7</sup> *Мурзаев Э. М.* Очерки топонимики. М.: Мысль, 1974. С. 52.



**Kuznetsova, E. A.**

*Vladimir branch of Financial University under the Government of the Russian Federation*

## **TERRITORY EXPLORATION AS A KEY DEVELOPMENT FACTOR OF THE REGIONAL TOPONYMIC SYSTEM**

The article is focused on human exploration of territory as one of the key factors of the development of the regional toponymic system of the Vladimir region. Territory exploration considers features of both the object and the place it relates to. The features include different properties such as characteristics of soil, flora and fauna, specifications of constructions, location size and administrative affiliation of a settlement.

*Keywords:* onomastics, toponymics, toponymic system, language community, toponymic worldview.

## АВТОРСКАЯ ПЕСНЯ — ЗЕРКАЛО РУССКОЙ КАРТИНЫ МИРА В XX И XXI вв.

В статье представлены результаты исследования популярных русских песен, выполненного в 2020–2021 гг. На основании анализа полученных результатов автор выделяет и дает краткую характеристику основных концептов, которые входят в языковую картину мира русской авторской песни, и отмечает, что таким образом мы можем более точно отбирать прецедентные тексты, необходимые для изучения как в русской, так и в иностранной аудитории.

*Ключевые слова:* русская песня, языковая картина мира, авторская песня, прецедентные тексты, концепт.

Изучая язык и языковую картину мира отдельно взятой лингвокультуры в более или менее длительный период времени, исследователь может описывать частные и общие черты выбранного объекта, обычно стремясь масштабировать выводы. Языковую картину мира исследуют через призму фразеологизмов, пословиц и поговорок, художественных текстов<sup>1</sup>.

Безусловно, богатый материал для исследования языковой картины мира — песни, хотя всегда есть опасность, что вкусовые предпочтения исследователя могут стать предпосылкой к не совсем полному или не совсем корректному описанию того или иного объекта научного интереса. Чтобы избежать такого искажения, имеет смысл предварительно, до оценивания непосредственно текстов песен на предмет отражения значимых идей / концептов / языковой картины мира отбирать эти песни методом сплошной выборки. Именно поэтому в 2020–2021 гг. был проведен онлайн-опрос с целью создать максимально обширный список песен, которые носители русского языка или люди, так или иначе связанные с русской лингвокультурой, считают наиболее значимыми для последней в XX в. Опрос прошли 576 человек, обработка результатов опроса проводилась вручную, в первой итерации стояла задача количественно оценить полученные результаты.

Основной вопрос исследования, на который необходимо было ответить участникам, формулировался максимально широко и трактовался респондентами по-разному (однако, как мы убедились в результате анализа — все

Исследование выполнено в рамках гранта РФФИ «Современная российская аксиосфера: семантическая и прагматическая трансформация русского культурного кода» № 19-012-00609

же весьма единодушно): «Перечислите, пожалуйста, 10 наиболее значимых (ярких, выдающихся, важных) песен на русском языке. Просьба при ответе на этот вопрос не пользоваться уже существующими рейтингами. Можно обсуждать с коллегами, друзьями, членами семьи. Можно указать больше 10 песен, но, пожалуйста, не больше 20». Более 90 % респондентов представили список из 10 и более песен, т. е. в целом в результате опроса было названо более чем 7,5 тыс. песен (при учете многократно повторявшихся наименований) (некоторые результаты анализа приведены в наших публикациях<sup>2</sup>).

В процессе ручной обработки полученных данных можно было сделать ряд выводов о популярных исполнителях, популярных песнях и текстах, однако общие выводы слишком масштабны для одной статьи. Сосредоточимся на анализе одного явления, нередко встречавшегося в ответах: на бардовских песнях.

Бардовская песня как явление и бардовские песни как культурный феномен уже неоднократно становились предметом разнообразных исследований, в том числе и в контексте исследования языковой картины мира<sup>3</sup>, что неудивительно: феномен этот настолько многообразен и выразителен, что по-прежнему развивается и сохраняет свою популярность. Имена некоторых исполнителей, известные любому жителю Советского Союза, уже ничего не значат для поколения, родившегося в конце 1990-х и начале 2000-х гг., а другие сохраняют популярность. Именно поэтому полученные результаты были проанализированы уже предметно: был составлен список авторов и исполнителей авторской песни и список песен, которые респонденты называли максимально часто.

Максимальное количество упоминаний песен относится к творчеству Владимира Высоцкого. На втором месте — Булат Окуджава. На третьем месте — Юрий Визбор. Упоминались также песни и имена А. Городницкого, Ю. Кима, Ады Якушевой, Олега Митяева. (Из личного опыта автора — ежегодно студентам филфака Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина мы задаем вопрос: знаете ли вы, кто такой Высоцкий? Ответ обычно звучит с ноткой возмущения: конечно, знаем! Окуджаву, однако, знают уже не все, а имена Галича или Городницкого оказываются известными очень редко.)

Отметим, что участники опроса также указывали свой возраст (точнее, возрастной диапазон по десяткам: от 10 до 20 лет, от 20 до 30 и т. д.), и указание на песни Владимира Высоцкого встречалось во всех возрастных группах, в том числе в самой младшей, тогда как песни других бардов назывались за редким исключением людьми в возрасте от 30 лет.

Исходя из этих практических данных, мы можем говорить о том, что перечисленные песни В. Высоцкого, Б. Окуджавы и других бардов стали знакомыми для русской лингвокультуры, они отражают и в какой-то степени формируют языковую картину мира носителей русскоязычной лингвокультуры, а также, о чем будет сказано ниже, становятся источниками прецедентных текстов.

Всего была названа 91 песня Высоцкого, что составляет более 1 % от всех песен, при этом в подсчеты не были включены общие ответы, такие как «песни Высоцкого, многие песни Высоцкого, Высоцкий» (цитаты из ответов респондентов), и первая по количеству упоминаний — «Песня о друге» (названа 30 раз). Это наводит на мысль о важности концептов «друг» и «дружба», и это предположение подтверждается тем фактом, что наиболее часто среди песен Окуджавы называлась «Грузинская» (иногда ее называли по первой строчке — «Виноградную косточку в теплую землю» или просто «Виноградная косточка», и упомянута она была 12 раз), а также частым упоминанием песни Олега Митяева «Изгиб гитары желтой» («Как здорово, что все мы здесь сегодня собрались» — 14 раз). В первых двух текстах концепты «друг», «дружба» вербализируются непосредственно через однокоренные лексемы: «Если друг оказался вдруг...», «И друзей созову, на любовь свое сердце настрою», в песне Митяева эти концепты представлены через общее синонимическое поле близости: «кто-то очень близкий», «ты что грустишь, бродяга» и т. д. По сути, в этих трех песнях представлены три ипостаси, три уровня дружбы: дружба лирическая, светлая, радостная — у Окуджавы, дружба требовательная, испытующая — у Высоцкого, дружба душевная, романтическая и с долей горечи по уже ушедшим друзьям — у Митяева. Такая трехсоставная модель дружбы зачастую рисуется и в классических произведениях русского (и шире — советского) искусства. Интересно, что даже в детских песнях советского периода мы можем встретить похожую репрезентацию концепта «дружба»: «Если с другом вышел в путь — Веселей дорога», «Друг в беде не бросит», «Вместе весело шагать по просторам» и т. д.

Второй концепт, который экстраполируется в основном через песни Высоцкого, — концепт «борьба» и «рок, судьба» (отметим, что вообще Высоцкий — второй по числу упоминаний автор и исполнитель в нашем опросе. На первом месте Виктор Цой с теми текстами, которые так же обостренно представляют идею борьбы, судьбы и рока — «Перемен», «Кукушка», «Группа крови» и т. д.). Это такие песни, как «Кони привередливые» (17 упоминаний), «Баллада о борьбе» (6 упоминаний), «Охота на волков» (6 упоминаний). В центре композиции этих песен — лирический герой, который или восстает против принятого порядка: «Я из повиновения вышел» («Охота на волков»), или борется с судьбой «Хоть немного еще постою на краю» («Кони привередливые»), или отстаивает высокие идеалы «Коль в борьбу не вступил с подлецом, с палачом, // Значит в жизни ты был — ни при чем» («Баллада о борьбе» — отметим, что и здесь очень остро звучит тема друга «И когда рядом рухнет израненный друг // И над первой потерей ты взвоешь, скорбя // И когда ты без кожи останешься вдруг, // Оттого, что убили его — не тебя»). Концепты «борьба» и «судьба, рок» оказываются тесно связаны как в контексте песен, так и в русском национальном сознании и русской языковой картине мира: стоит ли бороться с неизбежным, или нужно смириться? Как показала история России и Советского Союза, русские и другие народы не готовы мириться

с угрозой их родине и их близким. Еще один концепт, который мы наблюдаем в перечисленных авторских песнях, — «война». Можно даже говорить о том, что это именно Великая Отечественная война — в более широком контексте анализа результатов всего исследования песни военных лет и песни о войне занимают значимую долю.

Среди песен Высоцкого, упомянутых респондентами, наиболее часто называлась «Он не вернулся из боя» (и вновь вернемся к мысли о концепте «друг»), «Песня летчика». Больше было названо песен с военной тематикой Окуджавы (что не удивительно), и на первом месте «Нам нужна одна победа» (называлась именно по этой строчке) и «Бери шинель, пошли домой».

На первом месте по количеству упоминаний оказываются авторские песни, в центре которых концепты «дружба», «борьба», «рок» и «война». Может показаться, что любовь отодвинута в этой картине мира на второй план.

Но среди песен Высоцкого третья по частоте упоминаний — «Баллада о любви» (особо подчеркнем, что ее называли участники опроса в возрасте от 10 до 20 лет). Кроме того, часто упоминались две песни Юрия Визбора: «Солнышко лесное» и «Ты у меня одна» (и даже «прозвучал» женский голос — указали песню Ады Якушевой «Ты мое дыхание»). Благодаря этим данным все-таки можно утверждать, что любовь в русскоязычной лингвокультуре XX и XXI вв. так же важна, как дружба, борьба и другие базовые онтологические ценности.

Такой сжатый разбор результатов проведенного исследования позволяет перейти к практическим возможностям использования полученных данных. Благодаря сплошной выборке можно говорить о приоритизации текстов при отборе для изучения в русской и иностранной аудитории. Важно отметить, что многие эти тексты (полностью или частично) стали прецедентными для русской лингвокультуры (например, используются в создании мемов). Поэтому на продвинутых уровнях изучения РКИ, а также при изучении русского языка для специальных целей носителями языка (переводчикам, редакторами, журналистами) необходимо дополнять программу и текстами или цитатами бардовских песен.

Подытожим. В результате проведенного масштабного опроса было выяснено, что бардовские песни остаются значимыми для представителей русской лингвокультуры всех поколений, и при анализе полученной сплошной выборки мы видим, что в текстах этих представлены концепты «дружба/друг», «борьба», «судьба/рок», «любовь». Такие концепты, как «любовь», «дружба», полагаем, универсальны для большинства лингвокультур, тогда как явное преобладание «борьбы» и «судьбы/рока» — отличительная черта русской лингвокультуры (что подтверждается данными ряда других гуманитарных исследований). Этими чертами обладают и наиболее часто называемые тексты, которые по праву можно отнести к прецедентным текстам русской лингвокультуры.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: ЛКИ, 1984. 241 с.

<sup>2</sup> Матрусова А. Н. Фундаментальная семантическая оппозиция «жизнь — смерть» в русской песне XX века // Русский язык за рубежом. 2020. № 6. С. 72–76.

<sup>3</sup> Конова И. Г. Песня как способ презентации картины мира (на примере текстов авторской (бардовской) песни) // Человек. Культура. Образование. 2013. № 2 (8). С. 68–78.

**Matrusova, A. N.**

*Pushkin State Russian Language Institute*

### **AUTHOR SONG — THE MIRROR OF RUSSIAN WORLDVIEW IN XX AND XXI CENTURIES**

The paper presents the results of a big-scale survey performed by the author in 2020–2021. Based on the survey results the author describes and characterizes the main concepts of Russian linguistic worldview of the author song. The author notes that this is the way to choose precedent texts for Russian teaching for Russians and for foreigners with better preciseness.

*Keywords:* Russian song, linguistic worldview, author song, precedent text, concept.

## ТИПЫ ЭТАЛОНОВ В КОНЦЕПТОСФЕРЕ КЛЮЧЕВЫХ КОНЦЕПТОВ

В статье выделяются архетипические, субъективно-авторские, культурно-стереотипные и институциональные типы эталонов — типичных примеров; идеалов — абстрактных показателей проявления чего-л. (качеств, свойств, отношения, поведения) и образцов — воплощающих категорию отдельных ее представителей. Данные разновидности прототипов получают экспликацию в идеографическом словаре синонимов во всех зонах концептосферы — ментального поля концепта.

Ключевые слова: концепт, эталон, идеал, образец, национально-культурные ассоциации.

Среди видов прототипов — лучших, типичных представителей категории в виде конкретного или абстрактного мысленного образа<sup>1</sup>, с помощью которого человек воспринимает и познает действительность<sup>2</sup>, ученые выделяют эталоны, социальные стереотипы, идеалы и образцы<sup>3</sup>. Е. Бартминьский считает образцы разновидностями стереотипов, наряду с образами, мифологическими и идеологическими представлениями. Образцы, как и эталоны, формируются на основе признаков, воспринимающихся как черты, необходимые субъекту или предмету с точки зрения норм, признаваемых говорящим, и объединяющихся формулой «такой, какой должен быть». Идеалы соотносятся с идеологическими представлениями — культурно-языковыми представлениями о социальных ситуациях и явлениях, установках и поведении человека, которые относятся к ситуациям возможным и в то же время желательным, принимаемым в качестве социальной или индивидуальной программы, замысла, подлежащего реализации; объединяются формулой «такой, какой может быть и должен быть»<sup>4</sup>.

Следует отметить, что в русском языке не является нормативной сочетаемость \*эталон/идеал дурака, \*эталон/идеал уroda, \*эталон/идеал убийцы и т. п. (при обычности сочетаний эталон красоты, эталон умного человека и под.), поскольку глупость, что-то безобразное, насильственное лишение жизни и т. п., согласно русскому этическому идеалу, априори не могут положительно оцениваться как образец для подражания. Не случайно в словарных определениях прототипичных воплощений каких-либо отрицательных или амбивалентных качеств, свойств и поведения в лексемах, перешедших

в нарицательные из разряда имен собственных, для идентификации используется слово-символ: тартюф — ‘Употребляется как символ лицемера, ханжи’; казанова — ‘Употребляется как символ любителя амурных и авантюрных приключений; авантюрист, прохиндей’<sup>5</sup>.

Эталоны и идеалы, с одной стороны, и символы, с другой, объединяются на основе свойств условности связи конкретно-зрительной формы с культурно ценным содержанием, наличия культурной коннотации; все они представляют собой разновидности концептов как ментальных структур. Проанализировав различные типологии символов Н. А. Аленфиренко<sup>6</sup>, В. И. Карасика<sup>7</sup> и др., мы выделили типы эталонов — типичных примеров; идеалов — абстрактных показателей проявления чего-л. (качеств, свойств, отношения, поведения) и образцов — воплощающих категорию отдельных ее представителей, представленных при описании концептосферы отдельных концептов в идеографическом словаре ключевых концептов<sup>8</sup>.

В качестве инструмента анализа использовалось понятие «когнитивные признаки», введенное Л. Г. Бабенко, под которыми понимаются компоненты концепта: «Концепт представляет собой ментальную сущность, состоящую из совокупности когнитивных признаков, которые имеют разный статус и значимость и которые организованы иерархически»<sup>9</sup>. Совокупность когнитивных признаков, согласно концепции Л. Г. Бабенко, формирует структуру концепта как комплекс основных (базовых и конкретизирующих), сопряженных, прагматических ассоциативно-образных (метафорически образных и культурологических), модально-оценочных когнитивных признаков<sup>10</sup>.

**Архетипические** эталоны и идеалы основаны на коллективных бессознательных представлениях или древнейших мифологических образах. См., например, когнитивные признаки концепта «Тоска»: «Иногда тоска — это то, что испытывает человек, который чего-то хочет, но не знает точно, чего именно, а знает только, что это недостижимо. Обычно это что-то утраченное, испытанное в далеком прошлом. Это может быть тоска по прошлому — теплое воспоминание с любовью прежнего времени, своей юности, а также их идеализация, тоска по родине — ностальгия (На чужбине и собака тоскует). Это может быть тяжелое психическое состояние перед смертью — смертная тоска, когда человек осознает, что ничего невозможно изменить как в прошлом, так и в будущем, невозможно повернуть время вспять, и конец жизни неизбежен»<sup>11</sup>; а также концепта «Юность»: «Вспоминая о своей юности и молодости, когда он был силен, красив, жизнедеятелен, человек склонен идеализировать прошлое и испытывать по отношению к своей юности ностальгические чувства: Ничто на земле не проходит бесследно. / И юность ушедшая все же бессмертна. / Как молоды мы были, / Как молоды мы были, / Как искренне любили / Как верили в себя (Н. Добронравов)»<sup>12</sup>.

**Субъективно-авторские** эталоны и идеалы, в которых своеобразно преломляются стереотипные и архетипические образы и которые отражают концепты, конструирующие художественную картину мира отдельной личности.



Например, национально-культурные смыслы концепта «Деревня»: «Поэтизируется (и даже идеализируется) крестьянский труд, особо значимые для крестьянина сельскохозяйственные работы — покос, жатва, сев и др. Например, в картинах А. Венецианова “На пашне. Весна”, “Гумно”, “Жнецы” и др., в поэтических произведениях И. Никитина, А. Кольцова, И. Сурикова и др.: Раззудись, плечо! / Размахнись, рука! / Ты пахни в лицо, / Ветер с полудня! / Освежи, взволнуй / Степь просторную! / Зажужжи, коса, / Как пчелиный рой! / Молоньей, коса, / Засверкай кругом! (А. Кольцов)»<sup>13</sup>.

**Культурно-стереотипные** эталоны и идеалы современности понятны всем представителям данной культуры (см., например, культурологические когнитивные признаки концепта «Холодный»: «Как образец военной тактики и стратегии в историю России вошло Ледовое побоище — сражение на покрытом льдом Чудском озере 5 апреля 1242 г. между русскими войсками и немецкими рыцарями-крестоносцами Ливонского ордена, в котором русские войска одержали решительную победу»<sup>14</sup>), с прозрачным или полупрозрачным основанием для переноса (см., к примеру, субъективно-модельные смыслы концепта «Правитель»: «Иногда правитель может идеализироваться. Так, в русской традиции существует убеждение в необходимости сильного и справедливого царя (Нельзя быть земле русской без государя; Грозно, страшно, а без царя нельзя). Считается, что царь объединяет народ (Русским Богом да русским царем святорусская земля стоит), сдерживает анархию (Лучше грозный царь, чем семибоярщина), проявляет доброту в отношении своих подданных (Нет больше милосердия, как в сердце царевом)»<sup>15</sup>.

**Институциональные** эталоны и идеалы сложились и закрепились в рамках определенных общественных институтов. Например, отражением риторического идеала являются следующие когнитивные признаки концепта «Красноречие»: «Хорошая речь в идеале является правильной, легко воспринимается и однозначно понимается (ясность, вразумительность, понятность, недвусмысленность), характеризуется правильным, разумным ходом изложения (логичность, последовательность), передает всю необходимую информацию, в том числе детали (подробный, обстоятельный), не выходит за рамки необходимого объема, длительности (краткий, лаконичный); содержит элементы, придающие богатство и выразительность»<sup>16</sup>.

Теоретики в области когнитивной лингвистики — Л. Г. Бабенко<sup>17</sup>, З.Д. Попова, И. А. Стернин<sup>18</sup>, Ю. С. Степанов<sup>19</sup>, утверждают, что концепты имеют полевое строение, формируя своими различными слоями, согласно концепции Л. Г. Бабенко<sup>20</sup>, концептосферу как ментальное поле концепта.

Рассмотрим, какое место в концептосфере определенного концепта занимают эталоны, идеалы, образцы.

Репрезентация связи концепта с типичным представлением о чем-либо может быть отнесена к базовым когнитивным признакам и принадлежать **приядерной зоне** концепта (например, «эталонем маленького, небольшого предмета считается капля, крошка, песчинка, горстка чего-либо и др.» —

концепт «Маленький»<sup>21</sup>); находиться в когнитивных признаках, включающих информацию из других когнитивных сфер, формируя **ближайшую периферию концепта** (см. приведенные выше когнитивные признаки концепта «Красноречие»); составлять **дальнейшую периферию** ментальной сущности концепта: обобщать **ассоциативно-образное совмещение** фактов, событий, явлений, основанных на субъективном восприятии ментальной сущности концепта (см., к примеру, ассоциативно-образные смыслы концепта «Труд»: «Метафорическими эталонами трудолюбия в русском языке являются пчела и муравей. Много и интенсивно работающий человек сравнивается с домашними животными, используемыми на тяжелых работах: лошадью (конем), волком, ишаком и т. п., а также с людьми, лишенными каких-либо прав или ограниченными в них: рабом, негром, каторжником»<sup>22</sup>); репрезентировать **национально-культурные компоненты** (например, «эталонами оратора считаются такие выдающиеся деятели античной культуры, как Демосфен, Цицерон» — концепт «Красноречие»<sup>23</sup>); принадлежать к когнитивным признакам, выражающим представления о **субъективно-модальных и оценочных смыслах** (см. выше концепт «Правитель»).

Итак, анализ показал, что выделяются архетипические, субъективно-авторские, культурно-стереотипные и институциональные типы эталонов, идеалов и образов. Данные разновидности прототипов получают экспликацию во всех зонах концептосферы: приядерной зоне, зонах ближайшей и дальнейшей периферии, т. е. репрезентироваться в ассоциативно-образных, национально-культурных, субъективно-модальных и оценочных когнитивных признаках.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Лакофф Дж.* От Витгенштейна к Рош // Лакофф Дж. Женщины, огонь и опасные вещи: Что категории языка говорят нам о мышлении / пер. с англ. И. Б. Шатуновского. М.: Языки славянской культуры, 2004. С. 28–85. [Электронный ресурс]. URL: <http://bookfi.net/book/1463524> (дата обращения: 24.01.2020).

<sup>2</sup> *Rosh E.* Principles of categorization // Cognitive science. Sage benchmarks in psychology. Vol 1: Perception — object recognition — Categorization. Sage Publications Ltd. 2008. P. 239–257.

<sup>3</sup> *Плотникова А. М.* Когнитивные аспекты изучения семантики (на материале русских глаголов): учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 2005. С. 64.

<sup>4</sup> *Бартминьский Е.* Языковой образ мира: очерки по этнолингвистике / пер. с пол. М.: Индрик, 2005. С. 167–168.

<sup>5</sup> Большой толковый словарь синонимов русской речи: идеографическое описание, антонимы, фразеологизмы / Под общ. ред. проф. Л. Г. Бабенко. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2008. 509 с.

<sup>6</sup> *Алефиренко Н. Ф.* Символизация как фактор порождения словесного образа // Языковая картина мира и когнитивные приоритеты языка / Н. Корина, Б. Норман, Н. Алефиренко, В. Высочанский, Я. Соколова. Нитра: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2014. С. 33–36.

<sup>7</sup> *Карасик В. И.* Символические концепты // *Изменяющаяся Россия и славянский мир: новое в концептуальных исследованиях: сборник статей / отв. ред. М. В. Пименова.* Севастополь: Рибэст, 2009. С. 23–30.

<sup>8</sup> *Концептосфера русского языка: ключевые концепты и их репрезентации в языке и речи (на материале лексики, фразеологии и паремиологии): словарь / под общ. ред. проф. Л. Г. Бабенко.* М.: Издательский центр «Азбуковник», 2017. 1020 с.

<sup>9</sup> *Бабенко Л. Г.* Концепция, структура и основные лексикографические параметры словаря // *Концептосфера русского языка: ключевые концепты и их репрезентации в языке и речи (на материале лексики, фразеологии и паремиологии): словарь / под общ. ред. проф. Л. Г. Бабенко.* М.: Издательский центр «Азбуковник», 2017. С. 14.

<sup>10</sup> Там же. С. 15.

<sup>11</sup> *Концептосфера...* С. 324.

<sup>12</sup> Там же. С. 215.

<sup>13</sup> Там же. С. 276.

<sup>14</sup> Там же. С. 916.

<sup>15</sup> Там же. С. 507.

<sup>16</sup> Там же. С. 440.

<sup>17</sup> *Бабенко Л. Г.* Указ. соч. С. 14–18.

<sup>18</sup> *Попова З. Д., Стернин И. А.* Когнитивная лингвистика. М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. С. 176–185.

<sup>19</sup> *Степанов Ю. С.* Константы: Словарь русской культуры: Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Академический Проект, 2001. С. 6.

<sup>20</sup> *Бабенко Л. Г.* Указ. соч. С. 11–21.

<sup>21</sup> *Концептосфера...* С. 935.

<sup>22</sup> Там же. С. 817.

<sup>23</sup> Там же. С. 441.

**Mukhina, I. K.**

*Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin*

## **TYPES OF STANDARD IN THE SPHERE OF KEY CONCEPTS**

Article is devoted to description archetypic, subjective-author, cultural-stereotypical and institutional types of standard — typical examples; ideals — abstract indicators of manifestation of something (qualities, properties, attitudes, behaviors) and samples — individual members of the category that embody it. These prototype varieties are exposed in an ideographic dictionary of synonyms in all zones of the conceptuosphere — the mental field of the concept.

Keywords: concept, standard, ideal, model, national-cultural associations.

## ОТ ГАЗЕТЫ ДО МЕДИАСФЕРЫ: ИСТОРИЯ ТЕРМИНОВ ЖУРНАЛИСТИКИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются термины журналистики в современном русском языке. Отмечается, что в 1970-е гг. в русском языке появилось словосочетание *средства массовой информации*, от которого была образована аббревиатура СМИ. В конце XX в. из английского языка было заимствовано слово *медиа*. Эта лексема за счет своей краткости, удобства для создания сложных дериватов, понятной семантики постепенно увеличивает частоту употребления, активно входит в словарный запас носителей языка различных социальных слоев. Произошел деривационный взрыв, происходит не имеющее морфологических и семантических ограничений образование новых сложных слов в научном и публицистическом узусах. При этом и аббревиатура СМИ продолжает сохраняться в языке за счет тех же качеств краткости и легкости в произношении, а также понятности при расшифровке, однако не имеет сколько-нибудь удачно образованных дериватов. Конкуренция между этими двумя обозначениями одного и того же понятия продолжится, в научном мире все более будет закрепляться термин *медиа*, а в бытовом общении продолжит свое функционирование аббревиатура СМИ.

*Ключевые слова:* журналистика, газета, журнал, альманах, аббревиатура, СМИ, медиа, конкуренция.

В настоящее время в русском языке наблюдается активное использование термина *медиа*, под которым понимаются все продукты журналистского труда, существующие в печатной, звуковой или аудиовизуальной форме. Словарь относит эту лексему к мужскому роду, слово лишено парадигмы склонения, дефиниция дается в плуральной форме: ‘средства массовой информации’<sup>1</sup>. Тем самым в определении повторяется сложный термин, существующий в русском языке в том же значении. Его аббревиатура СМИ широко распространена в разных текстах и определяется как несклоняемая единица множественного числа<sup>2</sup>. Встречается также сложный термин *масс-медиа* с неустойчивым орфографическим оформлением: в некоторых источниках он пишется слитно<sup>3</sup>, в других — через дефис<sup>4</sup>.

До середины XX в. у всех произведений журналистики не было в русском языке обобщающего термина. Для отдельных периодических изданий в начале XVIII в. использовались термины *газета*, *журнал*, *альманах* и др., в XX в. появились *радио*, *киножурнал* и *телевидение*, к концу века — *Интернет*. У этих слов имеются в целом убедительные этимологии.

Лексема *газета* восходит к итальянскому названию старинной венецианской монеты, которой платили за один экземпляр рукописного издания; про-

изошел метонимический перенос слова со средства оплаты на оплаченную вещь<sup>5</sup>. Впервые это слово в русской транскрипции обнаружено в бумагах Петра I за 1707 г.<sup>6</sup> Многие этимологи считают, что это было заимствование из французского языка<sup>7</sup>. Однако М. Фасмер высказывает мысль о том, что заимствование произошло из итальянского языка, поскольку, как он полагал, его впервые неоднократно в 1711 г. по-русски употреблял Борис Иванович Куракин (1676—1727)<sup>8</sup>. Думается, что у немецкого этимолога были основания для такого предположения. Русский политический деятель Б. И. Куракин в марте 1697 г. в числе 39 молодых людей был направлен для «научения наукам навтическим» и овладения искусством судовождения именно в Венецию, где он хорошо выучил итальянский язык («довольно научась итальянскому языку») и в дальнейшем использовал его в тех ситуациях, когда хотел скрыть от некоторых окружающих содержание своей речи<sup>9</sup>. От него мог слышать это слово и царь Петр.

Однако если бы это итальянское слово не было поддержано французским языком, который ранее позаимствовал у итальянцев лексему *gazette*, то вряд ли эта единица стала столь распространенной в русском языке. В силу своей большей популярности в России французский язык помог закреплению слова *газета* в русском языке. В немалой степени этому способствовало появление во Франции еще 30 мая 1631 г. периодического издания, которое носило название «La Gazette». Так Теофраст Ренодо (1586—1653) назвал свою газету, издаваемую «с привилегией короля» при поддержке кардинала Ришелье. Это иностранное слово он выбрал в качестве наименования намеренно, чтобы привлечь внимание читателей; кроме того, оно соотносилось также с содержанием первых номеров, в которых публиковались, прежде всего, зарубежные новости<sup>10</sup>. В первом номере были опубликованы новости о персидском султানে, папе, пожаре в Мадриде, Португалии, о городе Ульм, об армии Тилли, о рекрутском наборе Габсбургов и др.<sup>11</sup>

Гемероним получил распространение в соседних европейских государствах. С 1641 по 1642 г. в Лиссабоне выходила первая португальская газета, носящая название «Gazeta». В 1661 г. периодическое издание с названием «Gaceta» стало выходить в Мадриде. Осенью 1665 г. двор английского короля Карла II, спасаясь от эпидемии чумы, перебрался в Оксфорд, где 14 ноября был издан первый номер «The Oxford Gazette», после возвращения двора в столицу она с № 24 от 5 февраля 1666 г. получает название «The London Gazette»<sup>12</sup>. В 1703 г. начинает выходить «The Edinburgh Gazette». В конце XVII в. слово *die Gazette* приходит в немецкий язык, однако в состав гемеронима не входит, поскольку получает пренебрежительную коннотацию ‘несерьезное издание, дешевая газетенка’ (*Groschenblatt*)<sup>13</sup>. Но оно использовалось в Германии в изданиях на французском языке: в Кельне с 1734 по 1810 г. выходила «Gazette de Cologne». Позже эта модель стала регулярной и в других странах: с 1 февраля 1798 г. в Швейцарии выходила «Gazette de Lausanne»<sup>14</sup>.

В самой Франции слово *gazette* осталось только в составе гемеронимов, а для обозначения ежедневного издания стало употребляться слово *journal*.

Это слово восходит к латинскому *diurnalis* ‘ежедневный’ (от слова *dies* ‘день’). Первоначально так обозначались книги инвентаризации и для записи ежедневных счетов, позже так называли личный дневник, затем словосочетание *parier journal* сократилось до одного второго слова, которым стали обозначать ежедневные издания. В русский язык слово вначале пришло в форме *юрнал*: дневник 1-го Азовского похода Петра I назывался «Юрнал о путном шествии»<sup>15</sup>. В 1720 г. в «Уставе морском» упоминается вахтенный журнал<sup>16</sup>. Первым российским журналом принято считать издаваемые в 1728–1742 гг. «Месячные исторические, генеалогические и географические примечания в Ведомостях». За ним последовали «Ежемесячные сочинения к пользе и увеселению служащие» (1754–1755), «Академические известия» (1779–1781) и «Новые ежемесячные сочинения». В 1791 г. Н. М. Карамзин включил слово *журнал* в гемероним, начав издавать «Московский журнал»<sup>17</sup>.

Слово альманах претерпело в русском языке, как и в других европейских языках, семантическое развитие. Первоначально оно было заимствовано для обозначения календаря с изложением сведений астрономического, астрологического и иного характера. Оно было известно уже в XVI в.<sup>18</sup> Слово употреблялось во всех европейских язык, оно было заимствовано из латыни, которая в свою очередь взяла его из древнегреческого языка, а исходным этимологом было арабское слово, обозначающее ‘опускаться на колени (о верблюдах)’ — так обозначался привал каравана<sup>19</sup>.

В XIX в. в Европе получили распространение медиумы — лица, которые якобы были посредниками между миром людей и миром умерших (духов). Слово было заимствовано из латыни, в котором оно употреблялось как прилагательное со значением ‘среднее’. Представители Торонтской школы коммуникаций (Toronto School of communication theory) Г. Иннис и М. Маклюэн в середине XX в. ввели в научный оборот существующий уже ранее (с 1927 г. для обозначения рекламных продуктов) термин *медиа* — плюральную форму от *медиум* — для обозначения средств массовой информации<sup>20</sup>. Вскоре этот термин получил распространение в англоязычной среде, затем был заимствован другие европейскими языками, включая русский.

В настоящее время отмечается деривационный взрыв термина *медиа*, от него образовано большое количество производных слов, гнездо дериватов постоянно пополняется новыми единицами: *медиа́текст*, *медиа́пространство*, *медиа́исследование*, *медиа́сфера*, *медиа́компетентность*, *медиа́данные*, *медиа́сообщение*, *медиа́зависимость*, *медиа́коммуникация*, *медиа́репрезентация*, *медиа́лингвистика*, *медиа́речь*, *медиа́образование*, *медиа́стилистика*, *медиа́дискурс*, *медиа́дискурсология*, *медиа́картина*, *медиа́география*, *медиа́жанр*, *медиа́экология*, *медиа́ресурс*, *медиа́тизация* и др. Расширяются сочетательные возможности термина: *язык медиа*, *грамматика медиа*, *теория медиа*, *история медиа*, *новые медиа*, *российские медиа*, *современные медиа*, *альтернативные медиа*, *социальные медиа*, *медиа́лингвистическая комиссия*, *медиа́лингвистические дисциплины* и пр. Создан терминологический

гический словарь-справочник медиалингвистики, в составлении которого принимали участие ученые из разных вузов России, Белоруссии, Литвы и Польши. Проводятся научные конференции по проблемам исследования медиа в современном мире. Исследуется содержание понятия и принципы анализа медиаречи<sup>21</sup>.

Итак, за прошедшие три века после появления газеты как первого средства массовой информации в России произошло значительное пополнение набора лексем для обозначения различных изданий и передач, а также их совокупности. В 1970-е гг. в русском языке появилось словосочетание *средства массовой информации*, калька французского термина *moyens d'information de masse*, от него была образована аббревиатура *СМИ*, получившая широкое распространение в различных текстах. В конце XX в. из английского языка было заимствовано слово *медиа*, воспринятое в русском языке как несклоняемая единица мужского рода, при этом в дефиниции определяемая головным словом во множественном числе. Эта лексема за счет своей краткости, удобства для создания сложных дериватов, понятной семантики постепенно набирает частотность употребления, активно входит в словарный запас носителей языка различных социальных слоев. При этом и аббревиатура *СМИ* продолжает сохраняться в языке за счет тех же качеств краткости и легкости в произношении, понятности при расшифровке, однако не имеет сколько-нибудь удачно образованных дериватов. Конкуренция между этими двумя обозначениями одного и того же понятия продолжится, можно предположить, что в научном мире закрепится термин *медиа*, а в бытовом общении продолжит свое существование аббревиатура *СМИ*.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 1998. С. 528.

<sup>2</sup> Складневская Г. Н. Словарь сокращений современного русского языка. М.: Эксмо, 2004. С. 339.

<sup>3</sup> Русский орфографический словарь / под ред. В. В. Лопатина, О. Е. Ивановой. Изд. 5-е, испр. М.: АСТ-ПРЕСС ШКОЛА, 2018. XIII + 879 с.

<sup>4</sup> Большой толковый словарь русского языка. С. 523.

<sup>5</sup> Беспалова А. Г., Корнилов Е. А., Короченский А. П. История мировой журналистики. М.: МарТ; Ростов н/Д.: МарТ, 2003. С. 14.

<sup>6</sup> Этимологический словарь русского языка. Т. I. Вып. 4 / под ред. Н. М. Шанского. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. С. 9.

<sup>7</sup> Там же; *Orel V. Russian Etymological Dictionary* / ed. By V. Shevoroshkin. Book 1. Calgary: Octavia & Co Press, 2007. P. 233; Черных П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка. В 2 т. Т. I. 3-е изд., стер. М.: Рус. яз., 1999. С. 177.

<sup>8</sup> Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4 т.: пер. с нем. = *Russisches etymologisches Wörterbuch* / перевод и дополнения О. Н. Трубачева. 4-е изд., стер. Т. I. М.: Астрель-АСТ, 2004. С. 382.

<sup>9</sup> Карпов Г. М. Борис Иванович Куракин // Вопросы истории. 2007. № 9. С. 18–32.

<sup>10</sup> *Тараканова Н. И.* Теофраст Ренодо и его «La Gazette» // Научно-культурологический журнал. 2011. 15 марта. № 5 (223). [Электронный ресурс] URL: <http://www.relga.ru/Environment/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=2869&level1=main&level2=articles> (дата обращения: 15.05.2021).

<sup>11</sup> *Блюш Фр.* Ришелье / пер. Т. Левиной; науч. ред. и вступ. ст. А. П. Левандовского. М.: Молодая гвардия, 2006. С. 143.

<sup>12</sup> The London Gazette. 1666.02.05. No. 24. P. 1 [Электронный ресурс] URL: <https://www.thegazette.co.uk/London/issue/24/page/1> (дата обращения: 15.05.2021).

<sup>13</sup> *Pfeifer W.* Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Berlin: Akademie-Verlag, 1989. 2. Auflage, 1993. 3. Auflage. Deutschen Taschenbuch Verlag, 1995. 1165 S.

<sup>14</sup> *Clavien A.* Histoire de la Gazette de Lausanne: le temps du colonel, 1874–1917. Vevey: Editions de l'Aire, 1997. 355 p.

<sup>15</sup> *Рябов С. И., Самойлов Г. П., Супрун В. И.* Петр I в Царицыне и на Среднем Дону. Волгоград: Перемена, 1994. С. 10.

<sup>16</sup> *Фасмер М.* Указ. соч. Т. 2. С. 68.

<sup>17</sup> *Лотман Ю. М.* Сотворение Карамзина. М.: Книга, 1987. С. 209.

<sup>18</sup> *Черных П. Я.* Указ. соч. с. 40.

<sup>19</sup> Там же.

<sup>20</sup> *Архангельская И. Б.* Теория коммуникации в трудах Х.-А. Инниса и Г.-М. Маклюэна // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия Социальные науки. 2007. No. 3 (8). С. 148–152.

<sup>21</sup> Медиа в современном мире: 58 Петербургские чтения. Сб. матер. Междунар. научного форума (18–19 апреля 2019 г.). В 2 т. / ред. В. В. Васильева. СПб: Изд-во СПбГУ; Медиалингвистика в терминах и понятиях: словарь-справочник / ред. Л. Р. Дускаева. М.: Флинта, 2018. 440 с.; *Коньков В. И.* Медиаречь: содержание понятия и принципы анализа // Мир русского слова. 2016. № 3. С. 58–63.

**Suprun, V. I.**

*Volgograd State Social and Pedagogical University*

## **FROM GAZETA (NEWSPAPER) TO MEDIA SPHERE: HISTORY OF JOURNALISM TERMS IN RUSSIAN**

The article deals with the terms of journalism in the modern Russian language. It is noted that in the 1970s, the phrase средства массовой информации appeared in the Russian language, from which the abbreviation СМИ was formed. At the end of the twentieth century, the word media was borrowed from the English language. This lexeme, due to its brevity, convenience for creating complex derivatives, and clear semantics, gradually increases the frequency of use, and actively enters the vocabulary of native speakers of various social strata. There has been a derivational explosion, and the formation of new complex words in scientific and journalistic usage, which has no morphological and semantic restrictions, is taking place. At the same time, the СМИ abbreviation continues to be preserved in the language due to the same qualities of brevity and ease of pronunciation, as well as clarity when deciphering, but it does not have any well-formed derivatives. The competition between these two designations of the same concept will continue, the term media will become more and more entrenched in the scientific world, and the abbreviation СМИ will continue to function in everyday communication.

*Keywords:* journalism, gazeta (newspaper), magazine, almanac, abbreviation, mass media, SMI, competition.



## РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «УПРЯМСТВО» В СОЧИНИТЕЛЬНЫХ КОНСТРУКЦИЯХ: СЕМАНТИКО-КОГНИТИВНЫЙ АНАЛИЗ

В статье рассматривается языковая репрезентация концепта «упрямство» в сочинительных конструкциях. Актуальность обусловлена необходимостью изучения особенностей репрезентации концепта «упрямство» в русской языковой картине мира. На материале Национального корпуса русского языка проанализированы семантические особенности сочинительных рядов с ключевой лексемой-репрезентантом «упрямство», и выделен ряд когнитивных признаков исследуемого концепта.

*Ключевые слова:* концепт, упрямство, сочинительный ряд, Национальный корпус русского языка.

Одним из актуальных направлений современной лингвистики является исследование языковой репрезентации национальной концептосферы, понимаемой как «упорядоченная совокупность концептов народа, информационной базы мышления»<sup>1</sup>. Представляя собой результат познавательной деятельности личности и общества, концепт объединяет в себе многочисленные признаки, выражающие знания и представления о предмете или явлении как о фрагменте картины мира<sup>2</sup>. В научной литературе для описания концептуального содержания используются разнообразные методы. В том числе продуктивным и перспективным признается изучение сочетающихся свойств ключевой лексики-репрезентанта концепта в речевых контекстах, как подчинительных, так и сочинительных.

В настоящее время в рамках когнитивной и коммуникативной лингвистической парадигмы сочинительные конструкции рассматриваются как важное средство выражения особенностей познания и восприятия человеком окружающего мира, что отражается в работах Е. В. Пастулькина<sup>3</sup>, К. Я. Сигалла<sup>4</sup>, У. И. Асадулаевой<sup>5</sup>, Э. Н. Гаджиева, С. А. Соловьевой<sup>6</sup>, А. Е. Варнаева<sup>7</sup> и др. Ученые утверждают, что компоненты в сочинительном ряду обладают не только грамматическими равноправностью и равноценностью, но и семантическими взаимообусловленностью и взаимозависимостью. По словам Л. Д. Чесноковой, «ни одно из слов, входящих в сочинительный ряд, не служит для пояснения другого»<sup>8</sup>. Употребление сочинительных рядов в речи, с одной стороны, имеет тесную связь с многоаспектностью, многосторонностью

предметов или явлений в объективном мире, с другой стороны, основывается на организации представлений и знаний об этих явлениях или предметах в сознании говорящего субъекта. Сочинительная конструкция, реализующаяся по принципу «сходство — различие», во многом опирается на когнитивные механизмы категоризации действительности, поскольку различные предметы, признаки или явления объективного мира, осознаваемые человеком, часто объединяются по определенному общему признаку. Б. Ю. Норман отмечает, сочинительная связь способствует процессам обобщения и аппроксимации (приближения) в концептуализационной деятельности человека, при помощи образцов сочинительной связи язык показывает, какие объекты или свойства относятся к одной сфере действительности, а какие — нет, какие принадлежат одному уровню обобщения, а какие — к разным<sup>9</sup>.

Цель исследования заключается в выявлении особенностей репрезентации концепта «упрямство» в сочинительных конструкциях. Исследование опирается на семантико-когнитивный подход к концептуальному содержанию. Основная задача заключается в описании когнитивных признаков концепта «упрямство» посредством анализа семантических особенностей лексем, способных образовывать сочинительные ряды с ключевой лексемой-репрезентантом «упрямство». Материалом исследования послужили газетные тексты, вошедшие в Национальный корпус русского языка (НКРЯ)<sup>10</sup>.

В результате рассмотрения газетных текстов НКРЯ было выявлено, что в речевых контекстах лексема «упрямство» может образовывать сочинительные ряды с лексическими единицами, имеющими разнообразные значения. При помощи семантической классификации и анализа этих единиц были выделены разнообразные когнитивные признаки концепта «упрямство».

В первую очередь сочинительные ряды с лексическими единицами «характер», «горячий нрав», «мощный и негибкий характер», «сила характера», «сила», «воля» демонстрируют, что концепт «упрямство» является одной из черт характера, представляет собой внутреннюю силу человека и тесно связан с его волевой деятельностью. Например, *Вера мне потом сказала, что очень много поняла благодаря Юле — мое упрямство, характер, в котором ей что-то не нравилось, с чем она во мне боролась, — это природа, бороться с ней бесполезно; Во время «Прямой линии» с «Комсомолкой» Леонид Слуцкий рассказал, как ему удалось подобрать ключик к аргентинцу, известному упрямством и горячим нравом; А вот откуда в нем мощный, негибкий характер, упрямство и семизилые — это вопрос; В спорте успехов без воли и упрямства не добьешься.*

Во-вторых, упрямство в основном проявляется в отстаивании своего мнения, отсутствии гибкости ума и замкнутости, что реализуется сочинительными словосочетаниями с такими языковыми единицами, как «желание везде идти своим путем», «стремление любой ценой настоять на своем», «негибкая позиция по ряду вопросов», «неуступчивость», «нестоворчивость», «настырность», «упертость», «отсутствие гибкости и чуткости», «негибкость характера», «прямолинейность мышления», «замкнутость», «скрытность»,

«консервативность», «ограниченность», «категоричность», «старомодность», «непотопляемость», «юношеское диссидентство или даже сознательное несогласие». Например, *В звучании его имени я слышу внутреннюю **настырность**, **упрямство**, **желание везде идти своим путем**; Заметной помехой в первой половине недели могут стать необоснованное **упрямство**, **стремление любой ценой настоять на своем**; К тому же конфликт Меркурия с Сатурном чреват **упрямством**, **несговорчивостью**, **небрежностью** в решаемых вопросах; По словам Сергея Цекова, украинские националисты, в силу своей **ограниченности** и **упрямства**, сегодня всячески пытаются принизить значение Переяславской Рады; Так что поменьше **упрямства** и **прямолинейности**, побольше **сообразительности** и **гибкости!***

В-третьих, при помощи сочинительных рядов с языковыми единицами «гордость», «неуместная гордыня», «тщеславие», «самолюбие», «дерзкая самонадеянность», «высокая самооценка», «убежденность в собственную непогрешимость» выражается тесная связь упрямства с высокой самооценкой человека, с его высокомерием. Например, *Это, конечно, еще не звездная болезнь, но высокая (сплошь и рядом завышенная) самооценка, это неуступчивость, это **упрямство**, это, если угодно, **упертость**; Если и случатся какие-либо неприятности, их причиной в первую очередь станут **неуместная гордыня**, **убежденность в собственную непогрешимость**, **упрямство**, **отсутствие гибкости** и **чуткости**; Это умерит их **упрямство**, **самолюбие** и **непредсказуемость**.*

В-четвертых, упрямство часто проявляется в агрессивном, грубом поведении, в стремлении к противодействию внешним обстоятельствам, к превосходству над другими, что воплощается в сочинительных конструкциях с лексическими единицами «агрессивность», «агрессия», «задиристость», «противоречие», «склонность к противоречию», «склонность к насилию», «жесткость», «властолюбие», «властность», «деспотизм», «грубость». Например, *Часто у детей появляются **капризность**, **упрямство**, **агрессивность** (в каждом случае свое), но главное — это неосознаваемое самим ребенком **стремление регрессировать**, то есть снова стать маленьким, и получать столько же внимания, сколько и новорожденный; К сложным чертам характера следует отнести **внутреннее упрямство**, **властолюбие** и **скрытность**; **Властность**, **упрямство**, даже **деспотизм** — вот примечательные черты Татьяны; Или, учитывая закоренелое **упрямство** и **задиристость** воспитуемого, понадобится использовать что-то более существенное, например ядерные заряды малой мощности.*

В-пятых, концепт «упрямство» в русской языковой картине мира имеет тесную связь с эмоциональной сферой человека. В речевых контекстах лексема «упрямство» нередко образует сочинительные ряды с лексемами, выражающими эмоциональную нестабильность и негативное психическое состояние человека, такими как «раздражительность», «слабая психическая устойчивость», «самобичевание», «личные обиды», «обидчивость», «капризы», «капризность», «своенравность», «ревнивость», «нестабильность», «вспыльчивость», «неистовство», «злость», «наглость», «сумасбродность», «фанатизм»,

«порывистость», «поспешность», «импульсивность», «подозрительность», «непредсказуемость», «страх», «депрессия», «слабость воли», «ранимость», «негативное отношение к себе и окружающим». Например, *Помешать вам в этом могут личные обиды, которые вы смешиваете с работой, и упрямство; А тут появилась своенравность, упрямство; Пресловутыми камнями преткновения сегодня могут оказаться упрямство, недисциплинированность, обидчивость и ревнивость; Весьма вероятно, что избирателям (как и даме из клуба знакомств) не понравились характерные черты, присущие второгруппникам, — упрямство и раздражительность; Неистовство и упрямство поэтому вошли и в жизнь Окуджавы, и в его поэтические строки, и в музыкальные фразы.*

В-шестых, сочетание лексемы «упрямство» с выражениями «неумение слушать собеседника», «неуживчивость», «проблемы в общении», «неспособность расслабиться», «неспособность вести государственные дела», «неумение сдерживать свои чувства», «недисциплинированность», «нетерпимость», «небрежность в решаемых вопросах» показывают, что упрямство может сопутствовать в себе таким качествам, как неумение или неспособность совершить действие. Например, *Если в характере ваших знакомых присутствуют нетерпимость, излишнее упрямство и неумение слушать собеседника, присмотритесь к их меню; Но иногда проявляют упрямство и неспособность расслабиться; Президент Ичкерии не смог построить нормальное цивилизованное государство, одолеть разгул бандитизма во многом из-за своих личных качеств — слабости воли, упрямства и неспособности вести государственные дела.*

Высокая частотность и распространенность сочинительных рядов с лексемами, другие отрицательные черты, свидетельствует о том, что концепт «упрямство» в русской языковой картине мира имеет отрицательно-оценочную характеристику. Однако следует отметить, что в НКРЯ представляется немало контекстов, где лексема «упрямство» находится в равноправной позиции с лексемами «настойчивость» и «упорство» и выражает разнообразные положительные признаки, такие как «стремление к поставленной цели, к осуществлению чего-либо желаемого», «умение преодолевать трудности», «приложение труда и усилий к выполнению действия» и т. д. Например, *Впрочем, упрямства, а точнее, настойчивости в достижении цели не занимать и нынешним потомкам художника; Вскоре вся компания оказалась внутри, одна я снаружи — это пример как надо воспитывать в детях упорство и упрямство, умение преодолевать трудности, осваивать новое и неизведанное; Наши сегодняшние успехи — это огромный труд всего коллектива предприятия, результат его настойчивости, упорства, а где-то даже упрямства.*

Кроме того, в речевых контекстах лексема «упрямство» также может образовывать сочинительные ряды с такими лексическими единицами, как «выдержка», «смелость», «мужество», «последовательность», «непосредственность», «честность», «дисциплинированность», «самостоятельность мышления», «наивность», «самодостаточность», «амбициозность», «задетые амбиции», «желание достичь поставленной цели», «активность», «любовь

к детям», «ум», «хорошая фигура», «чувством безопасности», «нежность», что доказывает наличие положительно-оценочных признаков в содержании концепта «упрямство». Например, *Лишь упрямство и выдержка селекционера пересилили арбузное упорство; Герои подземного труда должны обладать смелостью, здоровым упрямством и чувством безопасности; Вообще новая книга Лужкова — очередной пример последовательности и знаменитого, в хорошем смысле слова, упрямства столичного градоначальника; Может быть, продолжай он работать до 2012 года, тот характер, то упрямство, желание достичь поставленной цели, присущее Блатту как человеку и тренеру, принесли бы нам в Лондоне плоды в виде олимпийской медали.*

Подводя итоги, отметим, что сочинительные конструкции, характеризующиеся когнитивной и коммуникативной обусловленностями, являются важным способом изучения национальной концептосферы и эффективным средством выявления смыслового наполнения определенного концепта. Анализ семантических особенностей лексических единиц, образующих сочинительные ряды с лексемой «упрямство», позволил нам выделить ряд когнитивных признаков концепта «упрямство»: «черта характера», «волевая характеристика», «внутренняя сила», «отстаивание своей позиции, отсутствие гибкости ума», «агрессивное поведение, противодействие внешним обстоятельствам», «негативное эмоциональное состояние», «неумение и неспособность выполнять действия». Кроме того, было установлено, что в русской языковой картине мира концепт «упрямство» приобретает не только отрицательные признаки, но и положительные, о том свидетельствуют сочинительные конструкции с такими словами, как «настойчивость», «упорство», «выдержка», «смелость», «мужество», «активность» и т. д.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Попова З. Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. М.: АСТ: Восток, 2007. С. 26.

<sup>2</sup> Пименова М. В., Кондратьева О. Н. Концептуальные исследования. М.: Флинта, 2011. С. 114.

<sup>3</sup> Пастустьян Е. В. О структурных и семантических характеристиках сочинительных конструкций // Достижения науки и образования. 2017. № 4 (17). С. 39.

<sup>4</sup> Сигал К. Я. Сочинительный ряд как синтаксический контекст абсолютного употребления переходного глагола // Филологические науки: вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2018. № 2 (80). С. 158.

<sup>5</sup> Асадулаева У. И., Гаджиев Э. Н. Проблема сочинительных словосочетаний в кумыкском и турецком языках // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. 2016. № 4. С. 25.

<sup>6</sup> Соловьева С. А. Синтаксический сочинительный ряд и его функциональные возможности (на материале прозы Б. Пастернака) // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2019. № 5. С. 82.

<sup>7</sup> Варнаева А. Е. Семантический аспект сочинительных конструкций // Филологические науки: вопросы теории и практики. 2016. № 3 (57). С. 88.

<sup>8</sup> Чеснокова Л. Д. Связи слов в современном русском языке. М.: Просвещение, 1980. С. 91.

<sup>9</sup> Норман Б. Ю. Когнитивный синтаксис русского языка. М.: Флинта, 2013. С. 172.

<sup>10</sup> Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorgora.ru> (дата обращения: 22.04.2020).

**Xu lili**

*Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod*

## **REPRESENTATION OF THE CONCEPT “STUBBORNNESS” IN COORDINATING CONSTRUCTIONS: SEMANTIC-COGNITIVE ANALYSIS**

The article deals with the linguistic representation of the concept of "stubbornness" in compositional constructions. The relevance is due to the need to study the features of the representation of the concept "stubbornness" in the Russian linguistic picture of the world. Based on the material of the National Corpus of the Russian Language, the semantic features of the coordinating lines with the key representative lexeme "stubbornness" are analyzed, and several cognitive features of the concept under study are highlighted.

*Keywords:* concept, stubbornness, coordinating line, National corpus of the Russian language.

## СЕМАНТИЧЕСКИЕ ПОЛЯ И ОППОЗИЦИИ КАК ИНСТРУМЕНТ АНАЛИЗА ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА (НА ПРИМЕРЕ СТИХОТВОРЕНИЯ М. ЦВЕТАЕВОЙ «ЧИТАТЕЛИ ГАЗЕТ»)

Общее семантическое поле стихотворения М. Цветаевой «Читатели газет» образует система взаимосвязанных и пересекающихся семантических микрополей («Болель», «Пустота», «Смерть», «Нечисть» и др.). Основной является структурообразующая семантическая оппозиция «Физическая смерть» / «Духовное разложение».

*Ключевые слова:* анализ поэтического текста, семантическое поле, идиолект М. Цветаевой.

Семантическое пространство художественного, в частности поэтического, текста может быть исследовано при помощи моделирования его семантических полей (СП). Система пересекающихся семантических микрополей (СМП), каждое из которых представляет определенную понятийную сферу и организовано множеством значений, имеющих общий семантический компонент, образует общее семантическое поле поэтического текста, его непрерывную, целостную ткань. Отсутствие четких границ между семантическими микрополями в поэтическом тексте в условиях «тесноты стихового ряда» (по Ю. Тынянову) обуславливает определенное семантическое напряжение, обеспечивающее одновременную актуализацию в семантической структуре слова нескольких значений или потенциальных сем, что создает семантическую емкость слова и одновременно его диффузность, возможность входить в разные семантические поля, обеспечивая их взаимосвязанность.

Особенно плодотворен семантико-полевой подход к идиолекту Марины Цветаевой, отличающемуся семантической компрессией, динамизмом разворачивания смыслов и семантической емкостью слова (см. исследования Н. В. Черных, И. А. Бобрышевой, Л. А. Ермаковой и др.)<sup>1</sup>.

Важным структуро- и смыслообразующим элементом текстов М. Цветаевой, в том числе и анализируемого стихотворения, являются семантические оппозиции. Они отличаются, во-первых, многозначностью, образуя зоны пересечения нескольких СП, и, во-вторых, амбивалентностью, возможностью взаимозамены их членов, что отражает единство и неделимость противопоставляемых понятий (о роли семантических оппозиций в «Поэме Конца» и «Крысолове» М. Цветаевой см. исследования О. Г. Ревзиной, М. А. Фуксмана<sup>2</sup>).

В стихотворении Марины Цветаевой «Читатели газет» представлена тематическая ситуация, вынесенная в заглавие: в парижском метро все читают

газеты, которые, закрывая лица и нивелируя индивидуальность читающих, превращают их в духовное ничто («Скелет, раз нет / Лица»<sup>3</sup>). В то же время семантическое пространство стихотворения (семантическое поле текста) организовано достаточно сложными соотношениями его семантических микрополей и оппозиций.

Наметим основные семантические микрополя стихотворения: «Болезнь, гниение», «Духовное разложение», «Пустота», «Грех», «Смерть» (варианты «Физическая смерть», «Духовная смерть»), «Нечисть».

СМП «Болезнь», связанное с гниением, разложением живой плоти, вводится метафорами, отождествляющими газеты и их чтение с различными болезнями: «И каждый — со своей / Газетой (со своей / Экземой!) / Жвачный тик, / Газетный костоед/»; «гнойный лазарет / Чесателей корост, / Читателей газет!/» Это СМП связано, во-первых, с СМП «Физическая смерть», представленным лексемами *скелет, погост, прах*. Слово сочетание *Шварцев прах* с церковнославянской неполногласной формой обозначает порох, изобретенный монахом Бертольдом Шварцем, но также реализует и значение 'останки после смерти', обозначая не только то, во что превращаются живые люди после взрывов, но и след на земле, который остался после изобретателя смертоносного оружия, — не животворящая память, а тлен, несущий смерть, все превращающий в прах.

Наименования физических болезней (*короста, костоед, экзема, тик*) в тексте стихотворения относятся к духовному разложению, ведущему к духовной смерти, поэтому СМП «Болезнь» входит в СМП «Духовное разложение» и «Смерть». Духовная смерть потребителей «газетной нечисти» связана с отсутствием у них лица, индивидуальности: «Ни черт, ни лиц, / Ни лет. Скелет — раз нет / Лица: газетный лист!» Сема 'отсутствие', реализующаяся в данном контексте в отрицательно-усилительной конструкции, а также в лексемах *нет, скелет*, является интегральной в СМП «Пустота», репрезентантами которого в стихотворении являются отрицательные конструкции и лексемы и выражения с семами 'пустота', 'отсутствие': *Пустее места — нет!; глотатели пустот; тщетой накачиваются*.

СМП «Пустота» связано также с СМП «Физическая смерть, исчезновение», которое появляется уже в начале стихотворения со словом *скелет* и далее представлено лексемами *погост, пропал, исчез*. На протяжении всего стихотворения оно противопоставляется СМП «Духовное разложение, нравственная смерть». В этой антитезе реализуются две из основных оппозиций в идиолекте М. Цветаевой: *жизнь / смерть* и *дух / тело* и проявляется их амбивалентность: жизнь в атмосфере духовного разложения равна духовной смерти, что, по Цветаевой, хуже смерти физической.

Одно из основных СМП анализируемого текста «Духовное разложение» с появлением во второй части стихотворения словосочетания *Страшный суд*, которое включает новую точку зрения и обеспечивает «стереоскопичность» видения, начинает осознаваться как СМП «Грех» (*живет с сестрой; убил*



отца; клеветы; растраты, навет, отврат; гноит (сыновей); смесители кровей). Впрочем, это СМП было заявлено уже в начале стихотворения аллюзией на *фиговый лист* грехопадения (*газетный лист! / Которым — весь Париж / С лба до пупа одет*), покрывающий не низ, а «срамной» верх тела человека, где, по традиционным представлениям, сосредоточены дух и душа, сердце какместилище чувств, лицо как показатель индивидуальности. Частным выражением антитезы *грех / Страшный суд* является и антитеза *сиюминутность / Вечность* (*хвататели минут / Страшный суд, свет*).

В оппозиции *жизнь/смерть* второй ее член в общезыковой картине мира отмечен отрицательно, а у М. Цветаевой это слово-доминанта одноименного СП в качестве позитивно маркированного члена входит в оппозицию «Физическая смерть» / «Духовное разложение», которое проявляется в двух антитезах (...лучше, чем...; страшней, чем...): «Уж лучше на погост, — / Чем в гнойный лазарет / Чесателей корост, / Читателей газет!»; «— Пошел! Пропал! Исчез! / Стар материнский страх. / Мать! Гуттенбергов пресс / Страшней, чем Шварцев прах!» Это противопоставление (физическая смерть лучше, чем духовное гниение заживо) выражается через цепочку метонимий: *Гуттенбергов пресс — пресса (газеты) — духовная нечисть, убивающая человеческую душу*, — с одной стороны, и *Шварцев прах — порох, несущий физическую смерть*, а также *прах* 'останки живого после смерти' — с другой.

Что противостоит духовному разложению, духовной смерти? Репрезентантов СМП «Жизнь» в стихотворении гораздо меньше, к ним можно отнести лексемы, связанные с рождением, материнством и сыновством, — *родишь, мать, материнский (страх), сыновья*. Мотив материнской ответственности, тревоги за сына возникает уже во второй строфе в иронично, даже саркастически звучащем контексте: «Брось, девушка! / Родишь — / Читателя газет». Все ростки живого в мире читателей газет обречены: уже родившихся сыновей гноят во цвете лет; мать не чувствует настоящей смертельной угрозы детям, продолжая беспокоиться об их физическом благополучии. К СМП «Жизнь» относятся также названия явлений природы («закат или рассвет»), которые «читатели газет» игнорируют, и лексема *свет*, отождествляемая со Страшным судом: «О, с чем на Страшный суд / Предстанете: на свет!»

СМП «Нечисть», пересекающиеся с СМП «Болезнь», «Духовное разложение», «Грех», многоуровнево: это и прямые значения лексем, связанные с телесной нечистотой и разложением (*коросты, гнойный лазарет, гноит*), и метафорически обозначенная моральная, духовная нечистота, и на высшем, обобщающем уровне — это нечисть как представители inferнального мира, правящего бал в бездуховной человеческой жизни. СМП «Нечисть» заявлено в первой строчке стихотворения (*подземный змей* как метафорическая номинация поезда метро), этим обобщающим словом стихотворение и завершается, образуя семантическое кольцо.

Изменяющийся рефрен стихотворения, имеющий несколько уровней трансформации, намечает определенную иерархию мира нечисти:

*читатели газет — писатели газет — редактор газет- / ной нечисти.* Сначала через метафоры-отождествления, реализующие СМП «Потребление», «Пустота», «Сиюминутность», «Болезнь», определяются «читатели газет» — потребители духовной нечисти (*жеватели мастик, глотатели пустот, хвататели минут, чесатели корост*), затем наблюдается эффект обманутого ожидания: привычные *читатели газет* меняются на *писателей газет* — производителей духовной нечисти. В этом словосочетании дискредитируется приобретенное в русском языке высокое значение слово *писатель* — ‘духовный наставник’, а актуализируется словообразовательное значение слова — тот, кто производит какое-либо действие, в данном случае пишет тексты в газеты.

В видоизмененном рефрене в конце стихотворения не только называется высший по иерархии представитель нечисти — редактор, но меняется и привычное окончание рефрена: вместо формы *газет* с помощью анжамбемана оно разворачивается в сущностную номинацию газетной нечисти. Из уточнения устойчивого сочетания *стоять перед лицом (нелицом)* всплывает смысл, усиливающий СП «Нечисть»: «нелицо» редактора газетной нечисти ассоциативно связывается с демонами в мировой мифологии как существами без лиц. Таким образом, рефрен не только обеспечивает единство и целостность стихотворения, но, видоизменяясь, участвует в развитии смысла текста, связывая его основные СМП.

Семантическое единство текста обеспечивается и перекличкой мотивов, связанных в пределах одного СМП: «нелицо» читателей, закрытое газетами, и «нелицо» редактора как символ духовной нечисти; кровосмесители физические из газетных текстов и «писатели» как кровосмесители духовные.

Таким образом, семантическое пространство художественного текста представляет собой поле семантических микрополей, налагающихся одно на другое, перекрещивающихся, образующих сложное семантическое единство нерасчлняемой ткани поэтического текста. На основе анализа и обобщения семантических микрополей разных текстов можно смоделировать наиболее значимые семантические поля всего идиолекта автора.

В стихотворении М. Цветаевой «Читатели газет» представлена система взаимосвязанных и противопоставленных семантических микрополей «Болезнь», «Духовное разложение», «Пустота», «Грех», «Смерть» («Физическая смерть», «Духовная смерть»), «Нечисть». Взаимосвязь СМП в цветаевском тексте реализуется через увеличение семантической емкости поэтического слова: актуализацию нескольких значений многозначного слова или его потенциальных сем, принадлежащих различным СМП.

Семантические оппозиции, определяющие внутреннее строение стихотворения, характеризуются многозначностью и амбивалентностью. Основной является структурообразующая семантическая оппозиция «Физическая смерть» / «Духовное разложение».

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Черных Н. В.* Семантическая емкость слова в рамках теории семантического поля (на материале поэзии М.И. Цветаевой): дис. ... канд. филол. наук / Ростовский государственный университет. Ростов н/Д., 2003. 293 с.; *Бобрышева И. А.* Связь семантических полей «Пустота» и «Творчество» в идиолекте М. И. Цветаевой // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2012. № 3. С. 69–74; *Ермакова Л. А.* Семантическое поле «Женщина» в лирике М. Цветаевой // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2012. № 4. С. 82–85.

<sup>2</sup> *Резвина О. Г.* Из наблюдений над семантической структурой «Поэмы Конца» М. Цветаевой // Труды по знаковым системам. IX. Тарту: ТГУ. 1977. С. 62–84; *Фуксман М. А.* Об анализе музыкально-тематических процессов в поэтическом тексте: проблемы теории (на примере «Крысолова» М. Цветаевой) // Филологический вестник Ростовского государственного университета. 2000. № 1. С. 60–69.

<sup>3</sup> Текст стихотворения приводится по изданию *Цветаева М. И.* Собрание сочинений: в 7 т. / сост., подгот. текста и коммент. А. Саакянц и Л. Мнухина. Т. 2. М.: Эллис Лак, 1994. С. 334–336.

**Tabachenko, L.V.**

*The South Federal University*

### **SEMANTIC FIELDS AND OPPOSITIONS IN THE POETRY ANALYSIS (ON THE EXAMPLE OF THE “READERS OF NEWSPAPERS” POEM BY M. I. TSVETAEVA)**

The semantic field of the “Readers of Newspapers” poem by M. I. Tsvetaeva can be represented as a system of interconnected and overlapping concepts “Illness”, “Emptiness”, “Death”, “Evil spirits” etc. The semantic opposition “Physical death / Spiritual decay” lies in the core of the poem.

*Keywords:* poetry analysis, semantic field, idiolect of M. Tsvetaeva.

**Фомин Андрей Геннадьевич**

*Кемеровский государственный университет*

andfomin67@mail.ru

**Якимова Наталия Сергеевна**

*Кемеровский государственный университет*

nataliyayakimova@mail.ru

## **ОБЪЕКТИВАЦИЯ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ (НА МАТЕРИАЛЕ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ)**

В статье анализируются некоторые особенности объективации общечеловеческих ценностей в современной русской лингвокультуре. Материалом для анализа служат примеры из актуальной социальной рекламы. Приводятся примеры сравнения русской лингвокультуры с западной (на материале английского и французского языков).

*Ключевые слова:* русская культура, лингвокультура, языковые средства, ценность, социальная реклама.

По определению С. Г. Тер-Минасовой, «культура есть совокупность результатов человеческой деятельности в разных сферах жизни человека: производственной, общественной, духовной»<sup>1</sup>. Исследование культуры любого народа предполагает изучение системы его ценностей, роль которых в протекании социокультурного генеза очень значительна. Они играют главенствующую роль в формировании и сохранении личности человека, а также объединяют смыслообразующие и жизнеобразующие нормы, оценки, принципы и правила, которые выбирает человек в качестве ориентиров и основы своей жизни<sup>2</sup>.

Ценности служат ориентиром для определения «человеческого, социального и культурного» значения явлений действительности: добро / зло, истина / неистина, допустимое / запретное и т. п.<sup>3</sup> Специфический набор и иерархия ценностей характерны для каждой «исторически конкретной общественной формы» (культуры): именно в системе ценностей зафиксированы «критерии социально признанного (...обществом или социальной группой)», усвоение которых «составляет необходимую основу для формирования личности и поддержания нормативного порядка в обществе»<sup>4</sup>.

Поскольку система ценностей общества связана с его генезом, можно говорить о системе традиционных ценностей и ее трансформации на современном этапе. Так, к традиционным ценностям относят важность религии и такие семейные ценности, как почтение к старшим, связь между родителями и детьми, ценность жизни и пр., а также высокий уровень национальной гордости. В современном обществе им противопоставлены индивидуализм, право на самовыражение и «низкий уровень социальной самоидентификации»<sup>5</sup>.

Общечеловеческие ценности находят свое специфическое выражение в отдельных национальных культурах. По определению С. Г. Тер-Минасовой, процесс знакомства с чужой культурой иной страны непременно сопровождается конфликтом с ней, а «в процессе этого конфликта человек начинает глубже осознавать свою собственную культуру, свое мировоззрение, свой подход к жизни и к людям»<sup>6</sup>. Следовательно, исследование национальной системы ценностей актуально проводить в форме некоторого сравнения с иными культурами. Так, ценностная система русской культуры отлична от восточной и западной, хотя исторически и географически Россия занимает промежуточное положение между Востоком и Западом, а потому она всегда была открыта для диалога с представителями других этносов и культур. Например, общеизвестным является тот факт, что для западной культуры одной из важнейших ценностей является личное пространство (*privacy*): представители западной культуры заботятся о защите своего пространства, в том числе и коммуникативного, гораздо больше, чем русские. Таким образом, именно культурой определяются этикет и социальные нормы, которыми обусловлена специфика коммуникативного поведения и стиль вербального общения<sup>7</sup>. Представление об этих «неосозаемых» аспектах культуры (ценностей, норм поведения, социальных ролей и пр.) Г. В. Елизарова называет «субъективной культурной грамотностью»<sup>8</sup>.

Лингвистическим способом объективации ценностей являются средства языковой оценки, под которой понимают «социально устоявшееся и закрепленное в семантике языковых единиц положительное или отрицательное отношение субъекта к объектам действительности»<sup>9</sup>. Средства языковой оценки обнаруживаются на разных уровнях языка: лексическом (оценочные прилагательные, наречия и пр.), морфологическом (оценочные аффиксы), синтаксическом<sup>10</sup>. Рассмотрим примеры объективации некоторых универсальных культурных ценностей в современной русской лингвокультуре на материале социальной рекламы. Социальная реклама нацелена на изменение представлений субъектов и их поведения посредством оказания воздействия на реципиентов с помощью лингвистических и паралингвистических средств. Данные материалы касаются актуальных для мирового сообщества тем, и рассмотрение их в сопоставлении с иными лингвокультурами позволяет понять их значимость для каждого общества.

**Жизнь** является общечеловеческой ценностью. Одной из наиболее острых тем в социальной рекламе является отношение к еще «нерожденной» жизни. В американской лингвокультуре отношение к этой ценности двойственное: с одной стороны, это призыв не делать аборты, движение *Pro-life* — ‘*За жизнь*’, а с другой стороны, это отстаивание прав женщин распоряжаться жизнью ребенка до его рождения так, как они считают нужным. Примером этому может служить рекламный слоган: *My Mind. My Body. My Choice* — ‘*Мой разум. Мое тело. Мой выбор*’. В данной рекламе использованы параллельные синтаксические конструкции, которые представляют собой неполные предложения,

состоящие из притяжательного местоимения первого лица *tu* в сочетании с именами существительными. С помощью такого приема в социальной рекламе подчеркивается, что аборт — личное дело каждой отдельной женщины, и никто не должен вмешиваться в процесс принятия ею решения.

Пример аналогичной рекламы был найдена и на французском языке: *C'est ma vie. Je choisis — 'Это моя жизнь. Я выбираю'*. В данном примере также используется притяжательное местоимение 'ма', которое акцентирует внимание на ответственности женщины, что делать или не делать аборт — это исключительно ее выбор.

В русском языке социальная реклама на тему «нерожденная жизнь» отражена на уровне лексики в виде дисфемизмов, которые помогают вызвать в женщинах эмоциональный отклик: *Кури, бухай, рожай уродов*. Глаголы в данной рекламе используются в повелительном наклонении, но все смысловые группы в этом примере имеют яркую негативную коннотацию, однозначно номинируют безответственное отношение женщин к нерожденной жизни как антиценность.

Современная социальная реклама не могла обойти стороной тему ответственного отношения к экологии и окружающей среде, тему защиты **природы**. Рассмотрим, как эта тема отражается в западной культуре. Например, во французском языке идея об истощаемости природных ресурсов передается при помощи антонимов: *Quand vous faites le plein, vous faites le vide — 'Когда вы заполняете бак, вы опустошаете природу'*. При этом ответственность за «опустошение природы» возлагается на человека-реципиента этого сообщения, т. к. в данном примере использовано личное местоимение *vous*. Выстроенная таким способом антитеза помогает усилить образность рекламного сообщения.

В английском языке при обращении к данной теме используется лексика, обозначающая рост (глагол *to grow*), например: *We cut off something that doesn't grow again. Whenever the rain forest is cleared, barren ground remains — 'Мы срубаем то, что вновь не вырастает. Каждый раз, когда сводят тропические леса, остается бесплодная почва'*. В данной рекламе при помощи изображения природа сопоставляется метафорически с частью тела человека (пальцем), которую отрубили. Идея прекращения роста и дальнейшем бесплодии воплощается при помощи прилагательного *barren — 'incapable of producing offspring — used especially of females or matings'*<sup>11</sup>. Таким образом, природа сопоставляется с женщиной, которая больше не может рожать детей, т. к. из-за деятельности человека она становится бесплодной. В английской социальной рекламе особый акцент сделан на связь природы со всей жизнью человека (посредством использования местоимения *everything*): *Save a tree and save everything else — 'Сохрани дерево, и ты сохранишь все'*. Таким образом, даже одно не спиленное дерево может оказать влияние на весь окружающий мир. Эта гипербола также свидетельствует о социальной значимости бережного отношения к природе.

В русском языке ценность «природа» в социальной рекламе сопоставляется с ценностью «жизнь»: *Разрушая природу, ты разрушаешь жизнь. Каждый*

имеет право на благоприятную окружающую среду. Статья 42 Конституции РФ. В данном примере происходит намеренное повторение лексем, обозначающих деструктивное воздействие, — разрушая, разрушаешь. Следует обратить внимание, что вновь глагол используется во втором лице единственного числа — ты разрушаешь. Ответственность за пагубные действия возлагается на адресата сообщения.

Для характеристики природы используется имя прилагательное «благоприятный»: 1. Способствующий, помогающий чему-либо, удобный для чего-либо. 2. Хороший, положительный, приятный<sup>12</sup>. С морфологической точки зрения данное слово состоит из двух корней: *благ-* и *прият-*, причем они оба имеют положительную коннотацию. Определительное местоимение «каждый» помогает автору отождествить людей и других обитателей планеты. Кроме того, в данном примере встречается прецедентный феномен: автор упоминает прецедентный текст — Конституцию РФ, которая является верховным законом. Следовательно, природа приравнивается к человеку, а все живые организмы, имеют такие же права, как и люди.

Другая проблема, традиционно рассматриваемая в социальной рекламе, — **безопасность** на дороге. Рассмотрим пример франкоязычной рекламы: *Sur la route, le téléphone peut tuer* — «На дороге телефон может стать причиной смерти». В данном примере используется глагол *tuer* — «убивать», имеющий отрицательную коннотацию. Еще одна франкоязычная рекламная кампания на эту тему состоит из 3 частей: *Vous direz à ses enfants que vous deviez vraiment répondre à ce sms* — «Вы говорите своим детям, что необходимо ответить на смс». В данном примере используется глагол должествования «devoir». Аналогичные конструкции используются и в остальных фрагментах: «Вы говорите своей жене, что вы в любом случае должны ответить на звонок»; «Вы говорите своей семье, что нужно в обязательном порядке прочитать e-mail». Таким образом, выполнение мнимых обязательств приводит к тому, что человек погибает в автокатастрофе.

В английском языке создается противопоставление посредством использования противительных конструкций: *My friend saw her bus, she didn't see the car* — «Моя подруга увидела автобус, но она не увидела машину»; *My friend saw the text, he didn't see the truck* — «Мой друг читал текст, он не увидел грузовик». В данном случае используется противопоставление при помощи отрицания (*didn't*). Использование формы глаголов в Past Simple говорит об отсутствии связи с настоящим. Жизнь людей прервалась. Кроме того, в англоязычной социальной рекламе, посвященной общечеловеческим ценностям, широко используются паралингвистические средства, которые способствуют усилению эффекта речевого воздействия и помогают удержать внимание на рекламе. Варьируется размер букв, шрифтов, цвет, различные символы и «неправильная» расстановка знаков препинания.

В социальной рекламе безопасности на дороге на русском языке наблюдается тенденция к использованию вопросительных конструкций

с вариантами ответа: «*Что лучше? Долететь или дойти?*»; «*Как хочешь? С лентой или с ремнем?*»; «*Что важнее? Ехать быстро или доехать?*» В приведенных примерах мы видим риторические вопросы, которые содержат имплицитную информацию: перед человеком стоит выбор — остаться в живых либо умереть. В последнем примере при помощи разных форм глагола достигается сопоставление действий: с другой стороны, человек может выбрать небезопасное поведение на дороге и умереть (несовершенная форма глагола) и выполнить запланированное действие и остаться в живых (совершенная форма глагола).

Проведенный анализ выявил особенности объективации общечеловеческих ценностей, которые репрезентированы в социальной рекламе, главным образом посредством лексики, однако встречаются случаи, когда дополнительный смысл выражается на грамматическом, морфологическом либо синтаксическом уровне. Для русскоязычной социальной рекламы характерно использование риторических вопросов и смысловых оппозиций. Для привлечения внимания к остросоциальным темам в русском языке чаще используются обращения, глаголы во втором лице, тогда как в английском языке в рекламные слоганы зачастую сформулированы от первого лица. Таким образом, для коммуникантов в русской культуре важно привлечь внимание собеседника, побудить его к определенным правильным действиям.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Тер-Минасова С. Г. *Язык и межкультурная коммуникация*. М.: Слово/Slovo, 2000. С. 15.

<sup>2</sup> Авдеева И. А. Формирование ценностей как философская, социальная и культурологическая проблема // Вестник ТГУ. Серия: Гуманитарные науки. 2012. Вып. 3 (107). С. 257–268.

<sup>3</sup> *Философский энциклопедический словарь*. М., 1983. С. 765.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> Фактор А. М., Камолов С. Г., Никандрова А. А. Человеческие ценности в цифровую эпоху // Моделирование, оптимизация и информационные технологии. Научный журнал. 2018. № 2 (21). С. 86–103.

<sup>6</sup> Тер-Минасова С. Г. *Язык и межкультурная коммуникация*. С. 24.

<sup>7</sup> Кузьменкова Ю. Б. От традиций культуры к нормам речевого поведения британцев, американцев и россиян. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2005. С. 9.

<sup>8</sup> Елизарова Г. В. *Культура и обучение иностранным языкам*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. С. 23.

<sup>9</sup> Вольф Е. М. *Функциональная семантика оценка*. М.: Едиториал УРСС, 2002. С. 47.

<sup>10</sup> Чарыкова О. Н. Лингвистические средства репрезентации национальной аксиологической картины мира // Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика. 2013. № 2. С. 86–88.

<sup>11</sup> Merriam Webster Dictionary. URL: <http://www.merriam-webster.com> (дата обращения: 07.05.2021).

<sup>12</sup> Большой толковый словарь русского языка [Текст]: А — Я / РАН. Ин-т лингв. исслед.; сост., гл. ред. канд. филол. наук С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 1998. 1534 с.



**Fomin, A. G.**

*Kemerovo State University*

**Yakimova, N. S.**

*Kemerovo State University*

## **OBJECTIFICATION OF COMMON HUMAN VALUES OF THE RUSSIAN CULTURE IN SOCIAL ADVERTISING**

The article analyses the features of representation of common human values in modern Russian culture. The materials of social advertising are analyzed. To highlight the features of the Russian culture against the Western culture, examples from English and French social advertising are provided and analyzed as well.

*Keywords:* Russian culture, linguistic culture, language means, values, social advertising.

## ЗАПАДНИК КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ТИПАЖ

История слова *западник* отражает формирование лингвокультурного типажа в русской культуре, актуального и для современности. Лексема появляется в 40-х гг. XIX в. в контексте идеологических споров со славянофилами, и в современном употреблении значение слова сохраняет идеологические коннотации, а типаж западника получает преимущественно негативные оценки. В статье предлагается краткая социокультурная справка, дефиниционные и ценностные характеристики типажа *западник*.

*Ключевые слова:* западник, лингвокультурный типаж, коннотация, дефиниция.

По мнению В. И. Карасика, лингвокультурные типажы — это «узнаваемые образы представителей определенной культуры, совокупность которых и составляет культуру того или иного общества»<sup>1</sup>. О. А. Дмитриева предложила следующую структуру лингвокультурного типажа: 1) характеристика социально-исторических условий, в рамках которых выделяется определенный типаж; 2) перцептивно-образное представление о типаже, включающее его внешность, возраст, пол, социальное происхождение, среду обитания, речевые особенности, манеры поведения, виды деятельности и досуга; 3) понятийные характеристики, построенные на дефинициях, описаниях, толкованиях; 4) ценностные признаки — оценочные высказывания, характеризующие как приоритеты данного типажа, так и его оценку со стороны его современников и носителей сегодняшней лингвокультуры<sup>2</sup>.

Можно рассуждать о том, является ли западник модельной личностью или лингвокультурным типажом, где главным будет социокультурная составляющая. На наш взгляд, применительно к таким концептуальным понятиям, как *славянофил* или *западник*, следует говорить о культурно-идеологическом типе. С диахронической точки зрения можно предполагать, что модельная личность *западник* постепенно пережила переоценку и превратилась в лингвокультурный типаж, или лингвоидеологический, что связано с идеологичностью содержания самого понятия *западник*.

О. А. Дмитриева предложила и модель описания лингвокультурного типажа, которая включает «следующие компоненты: 1) паспорт лингвокультурного типажа (внешний образ, одежда, возраст, гендерный признак, происхождение, место жительства и характер жилища, сфера деятельности, досуг, семейное положение, окружение, речевые особенности), 2) социокультурная справка, 3) дефиниционные характеристики, 4) ценностные характеристики»<sup>3</sup>.

Начать следует с социокультурной справки. Исследователи расходятся во мнениях относительно хронологических границ западничества и славяно-

фильства, что способствует развитию полисемичности лексем *славянофил* ~ *западник*. Можно выделить две основные точки зрения на эту проблему, одна из которых развивает представление о том, что философские течения 40-х гг. XIX в. корнями уходят в XVIII в. Эта оппозиция рассматривается как частное проявление дуализма русской культуры. Одну из тенденций связывают с «национально-ориентированным» идеологическим и культурным направлением, которое называют славянофильством, а другую — с революционно-демократическим направлением<sup>4</sup>.

В соответствии с другой точкой зрения, эти идеологические течения русской мысли рассматриваются в узком смысле, как имеющие отношение непосредственно к 40-м гг. XIX в., а оппозиция трактуется как самостоятельное историко-философское явление русской общественной мысли. Номинации оппонентов приобретают статус идеологом, а подчас и формальных маркеров, эмблем, ярлыков с обобщенным значением, и для того, чтобы получить такой ярлык, совсем не обязательно иметь стройную и последовательную систему взглядов, соответствующую тому направлению, к которому относят того или иного человека. «Ничто не может быть бесцветнее и неопределеннее общих выражений: обскурант, прогрессист, либерал, консерватор, славянофил, западник; эти выражения нисколько не характеризуют того человека, к которому они прикладываются; они надевают непрошенный мундир на его умственную личность и вместо живого человека, мыслящего и чувствующего по-своему, показывают нам неподвижную вывеску замкнутого круга убеждений», — писал Д. Н. Писарев в статье 1862 г. «Русский Дон-Кихот»<sup>5</sup>. Тем не менее оппозиция славянофил ~ западник остается современной и актуальной: «Теперь дихотомия «славянофилы и западники» осталась в России навсегда — так же как появившееся в середине XX в. противопоставление «физиков» и «лириков»<sup>6</sup>.

Если говорить о социальном составе западников, то это, конечно, дворяне, образованные и равнодушные к тому, что происходило в России и с Россией, и нарождающийся слой разночинцев. Поэтому к западникам относят и дворянина И. С. Тургенева, и разночинца В. Г. Белинского. «...Пушкин был аристократ и западник, а Гоголь — мещанин и почвенник»<sup>7</sup>.

Что касается «дефиниционных и ценностных характеристик», следует заметить, что лексема *западник* на протяжении более полутора веков ее существования в русском языке не только сохраняет первоначальное значение, постепенно становясь историзмом, но и наполняется новыми смыслами, развивает многозначность и лексическую омонимию. Слово *западники* впервые употребил Н. В. Гоголь в книге «Выбранные места из переписки с друзьями», однако широкое распространение номинация *западник* получила не ранее середины 1850-х гг. (А слово *западничество* в словарях появляется только в самом конце XIX в. в значении 'приверженность западу, европейничанье'.) В 1840-х гг. противников славянофилов называют обычно западным направлением, *западной партией* или просто *западными*. Славянофилы, по

свидетельству А. И. Герцена, предпочитали называть их *европейцами*<sup>8</sup>. «Одним словом, мы были приверженцы западной цивилизации, так называемые западники»<sup>9</sup>.

В конце 80-х гг. XIX в. критик К. Арсеньев в статье «Глеб Успенский» дал, пожалуй, наиболее точное определение *западника*: «Быть *западником* — это значит быть сторонником той совокупности идей, понятий, воззрений, которые выработаны вековой *западной* цивилизацией, быть солидарным с тем безостановочным развитием, которое совершается в *Западной* Европе в сфере политической, социальной, религиозной, нравственной жизни европейских народов, купивших право на такое развитие ценою величайших усилий науки и искусства, величайших переворотов и жертв»<sup>10</sup>. Надо сказать, что уже начиная с 60-х гг. XIX в. *западниками* называют преимущественно деятелей сороковых годов.

В характеристике *западника* важную роль играет отношение к религии. Западники обвинялись славянофилами в отсутствии религиозных убеждений, в безверии, бездушии. Один из славянофилов писал о своих противниках: «Они отводили религии местечко в жизни и понимании только малообразованного человека и допускали ее владычество в России только на время, — пока народ не просвещен и малограмотен; мы же на учении Христовом, хранящемся в нашей Православной Церкви, основывали весь наш быт, все наше любомудрие и убеждены были, что только на этом основании мы должны и можем развиваться, совершенствоваться и занять подобающее место в мировом ходе человечества»<sup>11</sup>. Ф. И. Буслаев вспоминал: «Крюков был западник гегелевской школы, и потому казался Шевыреву анархистом и атеистом»<sup>12</sup>. Черта, присвоенная западникам в XIX в., остается в некоторых представлениях до сих пор: «Бояться надо не пресловутого клерикализма, которым нашу публику запугивают западники, а того, что может произойти, если наши дети и наша молодежь будут отсечены от источников подлинных знаний о религии, — считает он (митрополит Илларион. — Л. Ч.)»<sup>13</sup>.

Лексема *западник* впервые зафиксирована в Словаре В. И. Даля с достаточно расплывчатым значением ‘защитник и последователь обычаев Запада’; в словарной статье на слово *западать*<sup>14</sup>; в издании, отредактированном И. А. Бодуэном де Куртенэ, уточнено: [противник славянофильства. *Спорь славянофиловъ съ западниками*]<sup>15</sup>. В словарях русского языка конца XIX — начала XX в., толковых и узкоспециализированных, общей семьей оказывается ‘сторонник западничества’ и ‘противник славянофильства’, что доказывает включенность лексемы в антонимическую парадигму со словом *славянофил* в привативной оппозиции: каждое из именованых объясняется через противопоставление с другим. Кроме того, до начала XX в. в некоторых толкованиях общественно-политическое содержание *западника* и *западничества* совмещается с культурно-литературным; это объясняется тем, что участниками споров 30–40-х гг. были в основном литераторы — критики и писатели. См., например: ‘последователь литературной школы, признававшей Западную Европу идеалом, к которому должна стремиться Россия’<sup>16</sup>.

Опираясь на словари современного русского языка, можно вывести общую и повторяющуюся дефиницию *западника*: ‘сторонник западничества’, при этом *западничество* определяется только как ‘общественное течение в России в 40–50-х годах XIX в., сторонники которого выступали за развитие России по западноевропейскому пути’<sup>17</sup>. Совершенно очевидно, что в данном значении слово является историзмом, несмотря на отсутствие словарной пометы. Актуальное для современности значение зафиксировано лишь в «Толковом словаре русского языка» под ред. Г. Н. Складчиковой с пометой *публ.*: ‘политик-реформатор, выступающий за сближение России с Западом и перестройку российской экономики по западному образцу’<sup>18</sup>.

Любопытно, что в словарях XIX и начала XX в. (впрочем, как и в позднейших изданиях) не зафиксировано узусное разговорное значение, лишь скупо отмеченное в СД: ‘последователь *обычаев* Запада’ (выделено нами. — Л. Ч.). Только в одном отмечено как *разговорное*: «||Поклонник форм западноевропейского культурного и общественного быта (разг.). *Неисправимый западник*»<sup>19</sup>.

С. С. Аверинцев отмечал: «Слова “славянофилы” и “западники” систематически употребляются нашими современниками не в терминологическом, а в разговорном смысле как расхожие (если не бранные) клички теперешних умонастроений»<sup>20</sup>. Бытовое и упрощенное понимание идейно-философского смысла как славянофильства, так и западничества приводит к выхолащиванию значений, упрощению смысла слов, когда под словом *западник* понимается все, что можно считать современным, модным, противопоставленным старому и традиционному, а в последнее время и антироссийским. На одном из интернет-форумов рассуждения о семейных отношениях: «Западники» считают, жизнь брака длится 10–16 лет, а потом можно заводить новую семью, в то время как «славянофилы» в этом отношении выступают за устойчивость традиционного брака; получается по принципу: «плохой муж — значит западник»<sup>21</sup>.

Разговорное и окказиональные значения лишь частично отмечены в словарях. Например, значение ‘житель Европы, европейских стран и северной Америки’ как *разговорное* отмечено в словаре «Новые слова и значения»: «ЗАПАДНИКИ, ов, мн. (ед. западник). 1. Жители, представители Запада — стран Западной Европы и Северной Америки (*разг.*)»<sup>22</sup>. При этом общественно-политическое значение в этом новом словаре дано как второе с пометой *публицистическое*: ‘2. Политики, выступающие за сближение России с Западом — государствами Западной Европы и Северной Америки, за перестройку российской экономики по западному образцу; сторонники западного образа жизни, западники (*публ.*)»<sup>23</sup>.

Современная публицистика иллюстрирует преимущественно негативные коннотации слова в оппозиции к патриоту, консерваторам и человеку, преданному советским идеалам: «Забавно, что это редкий вопрос, где западник может пожать руку советскому патриоту (о развитии общественного

транспорта. - Л. Ч.)»<sup>24</sup>; «Любопытно, что на этом сходятся путинисты с либералами, западники со славянофилами: надо приноравливаться к собственной истории, угождать большинству, исходить из данностей»<sup>25</sup>; «Если либеральная часть общественности ожидала политических реформ и отступления партии власти по всем фронтам, то консерваторы — бескомпромиссной борьбы с западниками, “революционерами” и “предателями родины»»<sup>26</sup>; «При том, что Татьяна Васильевна (Доронина. — Л. Ч.) — человек, готовый присягнуть русской культуре и противостоять страшному либерально-западническому цунами, которое на нас обрушивается, ее театр не владеет современным языком»<sup>27</sup>; «Если бы я не знал, что он абсолютно советский человек и патриот, я бы решил, что передо мной либерал и ярко выраженный западник»<sup>28</sup>; «Берите выше: это они, враги всего прогрессивного человечества, западники признали-таки нас в одном лице. И лицо это известно всему миру»<sup>29</sup>.

Таким образом, современный *западник* — понятие многогранное, в каком-то смысле расплывчатое, широкое и узкое в зависимости от контекста, ближе всего к значению ‘сторонник европейских (западных) ценностей’, и в этом значении оно сближается со словом *либерал*. На протяжении существования лингвокультурный типаж (точнее, лингвоидеологический) *западник* прошел долгий путь, несколько раз то сужая, то расширяя значение (от ‘противника славянофилов’ через ‘поклонника европейских ценностей’ до ‘сторонника европейского пути развития’; параллельно прирастая окказиональными смыслами). В значении слова коннотация (аксиологическая оценка, в данном случае чаще негативная) превалирует над денотативным значением.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Карасик В. И. Языковые ключи. М.: Гнозис, 2009. С. 179.

<sup>2</sup> Дмитриева О. А. Лингвокультурные типажии России и Франции XIX в.: монография. Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2007. С. 97–98.

<sup>3</sup> Там же. С. 120.

<sup>4</sup> См. подробнее: Чапаева Л. Г. Культурно-языковая ситуация в России 1830–1840-х гг. в контексте споров славянофилов и западников. Saarbrücken, Deutschland: Palmarium academic publishing, 2014. 256 с.

<sup>5</sup> Национальный корпус русского языка [НКРЯ]. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ruscorpora.ru/> (дата обращения: 13.09.2020).

<sup>6</sup> «Раскол в головах продолжается и сейчас?» // lenta.ru; 28.11.2019 [НКРЯ].

<sup>7</sup> Денис Драгунский. О рабах и свободных // «Частный корреспондент» (2011) [НКРЯ].

<sup>8</sup> См.: Герцен А. И. Собрание сочинений в 9 томах. Т. VII. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1955–1958. С. 211.

<sup>9</sup> Галахов А. Д. Записки человека. М.: Новое литературное обозрение, 1999. С. 148.

<sup>10</sup> Михельсон М. И. Русская мысль и речь. Свое и чужое. Опыт русской фразеологии. Сборник образных слов и иносказаний. СПб.: Типография Акционерного Общества «Брокгауз и Эфрон», 1912. С. 254.

- <sup>11</sup> Кошелев А. И. Записки // Русское общество 40–50-х годов XIX в. Ч. 1. М.: Изд-во МГУ, 1991. С. 90–91.
- <sup>12</sup> Ф. И. Буслаев. Мои воспоминания (1897) [НКРЯ].
- <sup>13</sup> Владимир Корягин. О, господи! // lenta.ru. 06.11.2015 [НКРЯ].
- <sup>14</sup> Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка в 4 томах. Т. I. М.: Гос. издательство иностранных и национальных словарей, 1955. С. 611.
- <sup>15</sup> Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка в 4 томах. Т. I. / под ред. И. А. Бодуэна де Куртенэ. СПб., 1903–1909. С.612.
- <sup>16</sup> Словарь русского языка, составленный вторым отделением Императорской Академии наук. Т. 2, вып. 6. СПб.: Типография Императорской Академии наук, 1902. С. 37.
- <sup>17</sup> Большой академический словарь русского языка. Т. 6. М.; СПб.: Наука, 2006. С. 386–387.
- <sup>18</sup> Толковый словарь современного русского языка. Языковые изменения конца XX столетия / под ред. Г. Н. Складчиковой. М.: Издательство АСТ, 2001. С. 277.
- <sup>19</sup> Толковый словарь русского языка в 4 томах. Т. I./ под ред. Д. Н. Ушакова. М.: Издательство АСТ, 2000 (1940). С. 995.
- <sup>20</sup> Аверинцев С. С. Попытки объясниться: Беседы о русской культуре. М.: Правда, 1988. С. 21.
- <sup>21</sup> Женщина + мужчина: Брак (форум) (2004) [НКРЯ].
- <sup>22</sup> Новые слова и значения: словарь-справочник по материалам прессы и литературы 90-х годов XX в. в 3 томах Т. I / под ред. Т. Н. Бурцевой и Е. А. Левашова. СПб.: Дмитрий Буланин, 2016. С. 609.
- <sup>23</sup> Там же.
- <sup>24</sup> Дмитрий Крылов. Слово по делу // Комсомольская правда. 05.04.2013 [НКРЯ].
- <sup>25</sup> Дмитрий Быков. Вождь Рыбаков // Новая газета. 31.08.2017 [НКРЯ].
- <sup>26</sup> Год фиктивных перемен // «Русский репортер» (2012) [НКРЯ].
- <sup>27</sup> Комсомольская правда. 29.06.2018.
- <sup>28</sup> Владимир Мозговой. Юбилейное. Чтобы не так страшно было // Новая газета. 31.03.2018 [НКРЯ].
- <sup>29</sup> Московский комсомолец. 31.05.2019.

**Чараева, L.G.**

*Moscow Pedagogical State University, MPGU*

## **WESTERNER AS A LINGUOCULTURAL TYPE**

The history of the word *Westerner* reflects the formation of a linguistic and cultural type in Russian culture, which is also relevant for the present. The lexeme appears in the 40s of the XIX century in the context of ideological disputes with Slavophiles, and in modern usage the meaning of the word retains ideological connotations, and the *Westerner* type receives mainly negative assessments. The article offers a brief socio-cultural reference, definition and value characteristics of the *Westerner* type.

*Keywords:* westerner, linguistic and cultural type, connotation, definition.

## ДИНАМИКА СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ДИСКУРСА

В статье рассматриваются процессы, связанные с уточнением содержания устоявшихся смыслов лингвокультурных универсалий, которые существуют в русском национальном сознании, мировосприятии, быте людей и отражаются в средствах массовой информации, что совокупно трактуется как динамика российского дискурса. На примере содержательной динамики современных лингвокультурных универсалий показано формирование в России дискурса нового типа.

*Ключевые слова:* дискурс, язык, лексика, лингвокультурные универсалии.

Для каждой исторической эпохи характерен свой национальный дискурс. В определенном смысле национальный дискурс является производной от конкретной лингвокультурной ситуации. Так, русскую историю можно представить как связную цепь лингвокультурных ситуаций и соответствующих национальных дискурсов.

В Российской Федерации формируется новый национальный дискурс<sup>1</sup>.

Национальный дискурс понимается как некая «коммуникация общественно значимых институтов (политических партий, правительств, дипломатических миссий, средств массовой информации, формальных и неформальных общественных организаций)»<sup>2</sup>.

Национальный дискурс имеет собственный специфический язык, основанный на профессионально ориентированной знаковой системе, включающей в себя лексику, концепты, лингвокультурные универсалии, фразеологию и паремиологию<sup>3</sup>. При этом национальный дискурс каждой конкретной исторической эпохи уникален. При переходе от одного дискурса к другому лексика и универсалии нового, формирующегося дискурса могут отчасти повторять дискурс предыдущий. Однако значение этих лексики и универсалий будет уже иным, порой прямо противоположным.

Можно выделить следующие лингвокультурные универсалии: рыночная экономика, неприкосновенная собственность, демократия, верховенство права, права человека, либерализм, индивидуализм, свобода личности, международное право, европейские ценности, толерантность, мультикультурализм, глобализация, геоэкономика.

Содержащаяся в основных ЛК-универсалиях лингвокультурная картина казалась устоявшейся и неизменной с начала 1990-х и до конца 2010-х гг. Однако в последние годы она начала меняться.



В результате в России, как и в целом ряде других стран, лингвокультурная картина начала меняться.

Так, ЛК-универсалия *рыночная экономика* внутри российского дискурса стала частично включать семантику антисоциальной направленности.

ЛК-универсалия *неприкосновенность собственности* сегодня декларирует весьма избирательный подход к собственности.

Сущность ЛК-универсалии *демократия* в российском дискурсе также подвергается сомнению. В последнее время все чаще задается вопрос о том, «почему большинство по определению право?». Подвергается сомнению и основной институт демократии — выборы.

ЛК-универсалия *верховенство права* также существенно поменяла свое значение. Практически любой человек в любой стране Запада может быть обвинен не на основании собранной доказательной базы, а на основе того, отвечает данный конкретный приговор определенным политическим интересам или нет.

ЛК-универсалия *права человека* семантически приобрела выраженный политический и даже этнический характер.

В то же самое время ЛК-универсалия *права человека* все более и более вбирает в себя смысл реализации прав разного рода меньшинств, что выходит за рамки традиционных ценностей большинства людей в Европе и в мире.

ЛК-универсалия *либерализм* с ее смыслами неограниченных свобод, часто идущих в ущерб населению целых стран, существенно девальвировалась на фоне левых идей и потребностей в сильном национальном руководстве.

ЛК-универсалия *индивидуализм* внутри российского дискурса начинает трактоваться как эгоизм в худшем понимании этого слова.

Существенному пересмотру подвергается в наши дни и ЛК-универсалия *международное право*. В 2010-х гг. появилась универсалия *санкционная война*, означающая не что иное, как международный правовой произвол, право сильного.

ЛК-универсалия *европейские ценности* в России нередко вызывает непонимание. Главное, что не принимает российское общество, это намеренное культивирование внутренней вседозволенности. В свою очередь, реализация комплексного дискурса европейских ценностей вылилась в фактически объявленную антихристианскую кампанию. В этом смысле ЛК-универсалия *европейские ценности* знаменует отказ от собственных христианских корней. Так, общим для Европы стал процесс закрытия христианских церквей.

Смысл ЛК-универсалии *глобализация* также подвергается пересмотру. Во многих центрах мировой культуры и народы, и элиты отказываются принимать современную западную культуру за единственный ориентир унификации.

Тем не менее в ближайшей исторической перспективе лингвокультурная ситуация в мире, возможно, скорректируется. Динамика перемен говорит о том, что мировая культура, возможно, будет ориентироваться на другие

лингвокультурные универсалии. Также можно прогнозировать, что многие из таких универсалий будут рождены не только на Западе. Скорее всего, логика новых универсалий будет состоять в нахождении, казалось бы, нелогичных схем взаимодействия разнородных и разносистемных экономических, социальных и культурных систем. Часть таких универсалий уже входит в культурный оборот мира: *Одна страна — две системы* (по поводу вхождения Гонконга в состав Китая), *Один пояс — один путь* (по поводу включения ряда стран Евразии в систему экономического взаимодействия с Китаем), *Новый шелковый путь* (по поводу выстраивания системы продвижения китайских товаров в Европу через Евразию), *Китайская Африка* (о странах Африки, активно осваиваемых Китаем: Республика Джибути, Кения, Уганда, Танзания и др. страны Восточной Африки).

Иными словами, мировая культура пополнится новыми универсалиями, которые будут приобретать новые смыслы взаимодействия субъектов самого разного рода.

С точки зрения европейских традиций смыслообразования и образования дискурса, новые ЛК-универсалии могут отличаться эклектикой не только по содержанию, но и по форме. При этом универсалии, отражающие глобальные процессы или явления, отойдут на задний план. Социально значимый дискурс будет формироваться вокруг конкретики приспособления к меняющимся условиям, новым формам означивания потребительских предпочтений.

Попытаемся рассмотреть общие механизмы формирования культурного дискурса в новой, формирующейся лингвокультурной ситуации, с которой Россия, возможно, столкнется в ближайшей перспективе.

Многие авторы, описывающие дискурс ближайшего будущего, концентрируют внимание на техническом обновлении мира, т. е. на возникновении новых ЛК-универсалий, отражающих технологическую революцию. Например, А. Константинов издал «Словарь будущего», где отразил слова, которые, по его мнению, уже в ближайшие годы станут пополнять лексикон основных языков мира. Это такие слова, как *биотех-культуры*, *биохакер*, *нетворкинг*, *планетарная цивилизация*, *мировое правительство*, *доказательная политика* и т. п.<sup>4</sup>

Политический дискурс будущего многие исследователи сводят к одному движению, означенному ЛК-универсалией *трансгуманизм*. По смыслу этой универсалии, главной задачей политиков будущего станет обеспечение развития наук и технологий, обеспечивающих биологическое и умственное развитие человека; повышение материального уровня жизни человека; обеспечение реализации прав и свобод человека<sup>5</sup>.

Таким дискурсам противостоят футурологические дискурсы. ЛК-универсалиями подобных текстов выступают такие лексемы, как *исчерпание ресурсов*, *деградация сельскохозяйственных земель*, *третья мировая война*, *ядерная зима*, *ядерная пыль*, *голод*, *мутации*, *космический бомбардировщик*, *глобальная катастрофа* и т. п.<sup>6</sup>

Таким образом, дискурс будущего большинству исследователей представляется в двух сценариях. Первый основан на убеждении, что мир стоит на пороге новой технологической революции, которая в итоге продвинет человечество и в экономическом, и в политическом, и в нравственном смысле. Второй сценарий предполагает гибель человечества. Он породил дискурс, представленный произведениями в жанре фантастики и серией документальных фильмов, называющихся примерно одинаково — «*Мир после людей*».

Что касается России, то многое будет зависеть от того, в какой регион будет интегрироваться ее экономика.

Выводом из подобных рассуждений может стать предположение, что основной ЛК-универсалией дискурса будущего не только в России, но и во всем мире станет *выживание*.

Дискурс будущего практически во всех странах станет читаться людьми как высококонкурентная среда, созданная не столько для счастья, сколько для удовлетворения самых насущных нужд в оплате еды, одежды, жилья, лекарств, минимально конкурентного образования детей. Западный дискурс *безудержного потребления и жизни в удовольствие*, вероятно, постепенно будет уходить в прошлое, заменяясь обычным для остального мира смысловым рядом: *выживание, напряжение, ожесточение, неустроенность, нестабильность, растерянность*. Конечно, для лингвокультурной ситуации будущего в Европе такие универсальные смысловые ряды не будут общими. Так или иначе, ведущие европейские страны имеют ресурсы. Однако отказ от установок общества безудержного потребления, и даже от установок традиционного потребления, для большинства европейцев, жителей США и Канады станет новой реальностью.

Исходя из постулата, согласно которому любое общество обречено на разрушение, если не обеспечивает большинству своих членов относительно комфортное выживание, в дискурсе будущего могут родиться и превалировать новые идеологические установки.

Скорее всего, отличительная черта идеологии дискурса будущего — *эклeктичность*.

С одной стороны, правительства стран будут вынуждены внедрять в общественное сознание ЛК-универсалии, содержащие самоограничение, терпение, высокие ценности.

С другой стороны, мировая лингвокультурная ситуация столкнется с существенным ростом количества богатых людей в Азиатско-Тихоокеанском регионе. Такое положение увеличит потребительские настроения в Азии, отчасти в Африке и странах Латинской Америки. Характерно, что данный процесс фиксируется уже сейчас, что может вызвать там рост потребительских настроений.

На этом фоне в России в ближайшем будущем возможны существенные изменения в стилистике общественного дискурса. Перемены могут коснуться общего приятия разных традиций. Стилистика Востока здесь будет

переплетена со стилистикой Запада. Стилистическая эклектика может стать неотъемлемой чертой российского дискурса. Но это не будет неким дискурсивным смешением западного и восточного стилей построения общественного текста.

В условиях обострения конкуренции на этом фоне основными ЛК-универсалиями российского дискурса могут стать *самосохранение* и *цивилизационное выживание*. Могут актуализироваться не только универсалии патриотического, левого в своей основе, дискурса (*государство, служение, честь, родина, народное достояние, социальная справедливость, перераспределение, равные возможности, социальные лифты*). Актуальным, наверное, станет новое прочтение уже устоявшихся в российском обществе универсалий (*толерантность, мультикультурализм, рынок, собственность*) и отчасти возрожденные универсалии коммуно-православного дискурса (*коллектив, общество, народ*).

Может измениться в России и восприятие дискурсов Запада и Востока. Скорее всего, в российском дискурсе уменьшится поле преклонения перед Западом. Возможно, новым объектом преклонения станут некоторые объекты и традиции восточной культуры. Вместе с тем, по всей видимости, будет нарастать и критическое отношение к дискурсам Запада и Востока, что станет одной из идеологических основ в осознании себя как самодостаточной евразийской лингвокультуры.

*Выводы:*

1. Основными лингвокультурными универсалиями национального дискурса, сложившегося в России в период 90-х гг. XX в. и в первых десятилетиях XXI в., выступили рыночная экономика, неприкосновенность собственности, демократия, верховенство права, права человека, либерализм, индивидуализм, свобода личности, международное право, европейские ценности, толерантность, мультикультурализм, глобализация, геэкономика.

2. В России начал формироваться новый национальный дискурс, в основе которого лежат такие лингвокультурные универсалии, как *самосохранение* и *цивилизационное выживание*.

3. В российском дискурсе в обозримой перспективе могут быть представлены новые лингвокультурные универсалии патриотического, левого и православного содержания.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Гаврилова М. Лингвокогнитивный анализ русского политического дискурса. СПб.: Питер, 2011; Карамова А. Лексика современного политического дискурса. М.: Мир, 2011; Солопова О. А. Диахроническая сопоставительная метафорология. Исследование моделей будущего в политическом дискурсе. М.: Флинта, Наука, 2015; Чудинов А. П. Политическая лингвистика. М.: Флинта, Наука, 2006; Юзефович Н. Г. Политический дискурс и межкультурное общение. Интерпретация. Понимание. Перевод. СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2005; Юзефович Н. Г. Лексика русского политического дискурса. М.: РГГУ, 2011.

<sup>2</sup> Солопова О. А. Диахроническая сопоставительная метафорология. С. 18.

<sup>3</sup> Дейк Т. А. ван. Дискурс и власть. Репрезентация доминирования в языке и коммуникации. Пер. с англ. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013; Докука С. В. Практики использования онлайн-сетей // Социологические исследования. 2014. № 1. С. 137–145.

<sup>4</sup> Константинов А. Словарь будущего. М., 2020. URL: <https://ology.sh/slovar-budushchego/> (дата обращения: 15.01.2021).

<sup>5</sup> Шамшиович В. Прогностика в E-Learning. М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2014.

<sup>6</sup> Маклюэн М., Фиоре К. Война и мир в глобальной деревне. М.: ДСТ, 2012; Турчин А. В., Батин М. А. Футурология. XXI век: бессмертие или глобальная катастрофа? М.: Эконика, 2014.

**Shaklein, V. M.**

*Peoples' Friendship University of Russia*

## **DYNAMICS OF THE MODERN RUSSIAN NATIONAL DISCOURSE**

The article examines recent changes in the content of linguistic and cultural universals in Russian national consciousness, world perception, and everyday life and are reflected in mass media. They are collectively interpreted as the dynamics of Russian discourse. The formation of a new type of discourse in Russia is shown on the example of the dynamic content of modern and cultural universals.

*Keywords:* discourse, language, vocabulary, linguistic and cultural universals.



НАПРАВЛЕНИЕ 4

**РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА  
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ**

Обучение русскому языку  
в детском саду

Новые образовательные стандарты  
и проблемы обучения русскому языку  
в средней школе

Преподавание русского языка  
в поликультурной школе

Реализация метапредметной  
роли русского языка  
в образовательном процессе





## ОБРАЗ СИБИРИ-ДОМА В ПРОЗЕ М. ТАРКОВСКОГО

В художественной картине мира М. Тарковского ведущее место занимает образ Сибири. Писатель представляет его как онтологический дом. Смысловым центром авторского Сибири-дома становится многозначный образ Енисея. Знаковая в художественном сознании автора река — символ России и вечности.

*Ключевые слова:* Михаил Тарковский, проза, образ, Сибирь-дом, Енисей.

В творчестве Михаила Тарковского доминантным образом является Сибирь, и это не случайно. Очарование суровым величием таежного края сделало «чужое» пространство «своим»: покоренный в юности сибирской землей коренной москвич переехал на постоянное место жительства вначале в деревню Бахта Красноярского края, где занимался, наряду с писательством, охотничьим промыслом, затем в Красноярск. Показательны строчки из предисловия к книге «Енисей, отпусти!»: «<...> — раз и навсегда выговориться о Сибири, которая не одного меня белыми таежными ночами изводила-пытала синими сопками, островерхими пихтами...»<sup>1</sup>

Топоним *Сибирь* в прозе М. Тарковского присутствует в основном как расположившиеся вверх и вниз по Енисею природное пространство тайги и одомашненное пространство деревень, поселков и городов (Больше-Муртинский, Ирбейский, Тухтетский районы, место Дунькин Пупок в Северо-Енисейском районе, Енисейск, Столбы, Правый Берег и Взлетка в Красноярске, Усть-Бирь, Арадан, Манское Белогорье, Канск, Шушенское, Бахта, Бирама, Майгушаша, Имбатск, Гикке, Ворогово, Селиваниха, Бор, Тунгуска, Елогуй, Дубчей, Сым и др.). Нередко автор разделяет Сибирь: «От Красноярска до Новосибирска 800 километров, и это два разных города, две Сибири — Восточная и Западная, и освещаются они двумя громадными странами — Саянами и Алтаем, и все тут разное...»<sup>2</sup>

Художественное сознание Тарковского устойчиво связывает образ Сибири с домом, более того — онтологическим домом. Любимые герои не мыслят жизнь вне своей суровой земли, «размашистой и обжитой Сибири»<sup>3</sup> (здесь и далее курсив наш. — Г. Б.), порой идеализируя ее. Семантика Сибири-дома конкретизируется более частными образами — деревни, тайги, Енисея, сибиряка, дороги и др., тесно связанными друг с другом. Остановимся подробнее на одном из них.

Важнейшим смысловым центром Сибири-дома и ключевым пространственным образом в прозе М. Тарковского является образ Батюшки-

Енисей — знаковой для писателя реки. Такой же знаковой рекой Енисей был и для коренного сибиряка В. П. Астафьева, в чьем творчестве он предстает как «река жизни», «синенькая жилка, трепещущая на виске земли»<sup>4</sup>.

Для Тарковского «Енисей — это обязательно вся река до самого низа — Караула и Усть-Порта или Воронцова и Сопкорги. *Единый поток, дорога* рыба и *человечья* — всегда поражающая своей длиной. <...> по Енисею один Туруханский район тянется больше тысячи километров, и все друг друга знают — расстояние громадное, а *река одна и мир один*»<sup>5</sup>. Писателю важно попытаться объяснить, «в чем эта *енисейская нота*, то пыхающая сизой далью, то звякающая на морозном воздухе топориком по обледенелой ходовой “бурана”, то еще с юности поражающая штабелем седых заиндевелых налимов в крытом дворе»<sup>6</sup>. Не случайно и обращение к реке «Батюшка-Енисей», подчеркивающее ее значимость.

Многозначность образа Енисея показана через точки зрения персонажей, по-разному представляющих мир. В одном только рассказе «Паша» Енисей предстает как символ России: «...для меня Енисей — это примерно то же самое, что для Криса (иностранца. — Г. Б.) Москва»<sup>7</sup>; как предмет восхищения и гордости: «Паша гордился деревней, Енисеем, тайгой»<sup>8</sup>, как образ вечности: «Паши нет, течет Енисей мимо Бахты в Ледовитый океан»<sup>9</sup>. В рассказе «Где ты, Россия?» Енисей предстает как кормилец, «который поит и кормит, на который молиться надо»<sup>10</sup>. Для героя повести «Тойота-креста» Енисей — река, которую «мы все любим»<sup>11</sup>.

Сибирское пространство одомашнено деревнями, многие из которых стоят на Енисее. Так, в рассказе «Фундамент» К. — «старинная, 1623 года закладки, стояла на левом берегу Енисея, посреди заливных лугов, первых с севера <...>. Деревня удивляла разноманством строений. То тесно тянулись один в другой переходящие домишки, едва разделенные воротами, — почти столетние, маленькие, со ставенками и наличниками, на разные лады, вразной перекошенные и тонущие в земле по окна. То высились хоромы, как у Сергеича, рубленные из мачтового сосняка»<sup>12</sup>. Сибирь-дом, по верному наблюдению А. В. Давыдовой<sup>13</sup>, характеризуется устойчивостью быта, цельностью каждодневной жизни, ценностью и непреложностью неписанных нравственных законов, старины, древности, уходящих корнями в заветы предков, в историческое прошлое Руси.

Деревенская Сибирь тесно связана с природным космосом, поэтому Сибирь Тарковского — это природная Сибирь, антиномически противостоящая цивилизации и городу.

Антитеза природного мира и цивилизации занимает важное место в художественном мире повести «Тойота-креста»: в сюжете, в конфликтных столкновениях героев (Маши и Жени, Григория Григорьевича и Андрея Барковца), в их разговорах.

Чуждость большого города главному герою, природному человеку, хотя и живет он в городе Енисейске, раскрывается в тех главах, где Барковец при-

езжает к любимой в Москву — город «стальной, гранитный, стеклянный»<sup>14</sup>: «Свеже набросился на Женю город, чуя его непривитость, зрячесть»<sup>15</sup>; «Эхом, круговым гулом оживал-просыпался, раздувал огромную турбину город. <...> Тревожно, остро и зияюще-пусто было на душе от неподъемности этого города, оттого, что никак не приживлялся Женя...»<sup>16</sup>; «К вечеру безысходным металлом, электрической тяжестью накачивал город, сгущаясь слякотным снегом и шелестом шин, и Жене, даже не выходя на улицу, замерев и затаившись, не удавалось отдохнуть и укрыться — настолько мощно стоял за дверями прожитый день»<sup>17</sup>. В приведенных цитатах подчеркнута холодность, механистичность города, средоточия цивилизации, где мало или вовсе не находится места теплу, уюту, комфорту.

Уже пожив в Москве, Женя размышляет о ложности столичной жизни, сравнивает с родными местами: «Такое все мощное, столько энергии, движения, такой напор...»<sup>18</sup> — о Москве; «И я (Женя. — Г. Б.) думал, ну вот, столько энергии, так все серьезно, красиво, особенно ночью... но какой во всем этом смысл, кроме самого... бытового? <...> Но людей сюда тянет. И я понимаю почему. Здесь никогда насквозь, от края до края не видно, и всегда какая-то тайна, а значит, и надежда. Но для меня все это лак, стекло — не прикоснуться, не прощупать шкурой... Хоть босиком иди. Правда... У нас там (на Енисее. — Г. Б.) природа, земля, и она столько всего излучает, что... делать ничего не надо. Нет, ну руками, спиной, будь здоров как надо, а внутри — все за тебя сделано: Земля-то понятно откуда взялась... А здесь все от людей и все для себя. <...> И Земля молчит...»<sup>19</sup> В этих словах явственно отражается позиция самого автора, убежденного в том, что именно Сибирь-дом является местом, которое укрепляет родство человека с миром. Енисей и Сибирь символизируют вечность, устойчивость жизни.

Образ Сибири-дома дает героям М. Тарковского чувство Родины, понятие родной земли, своей земли. Так, в одном из разговоров с Машей Женя, рассказывая, как он перегонял машину из Владивостока и увидел ночью на трассе фонари впереди идущей машины, говорит, что «вдруг от этих заграпезных фонарей меня таким... чувством Родины обдало... что я чуть не заплакал. Такая она... странная... И лежит так понятно... И я подумал, что это наша земля делает их (машины. — Г. Б.) такими»<sup>20</sup>. В другом диалоге Барковец отмечает: «Есть такие писатели, они как огромное дерево, оно лежит, и вдоль него всю жизнь едешь, едешь и можешь даже до вершины... не дожить. Но это неважно. Важно, что с этим деревом хорошо и спокойно. Оттого что родился рядом. И в одну землю упадешь. И что это твоя земля»<sup>21</sup>. В одном из интервью М. Тарковский отметил, что «для русского человека Русская земля — она его». В финале повести «Тойота-креста» главный герой, увидев на своем любимом острове Танфильева (на границе России с Японией) огромный железный крест, задает вопрос «куда-то вдаль, через жилы-облака, реки-проливы и руки-дороги: «А чья же это земля, Батюшка-Енисей <...>? И почему дорога она так, что мурашки ползут по спине и душу сводит океанским ознобом?»

И отвечает *Батюшка-Енисей* — сквозь слова-облака и реки-дороги: «<...> Знай, что в тебе только дело, и в руках твоих слезы твои, и если они настоящие, и приняла их земля без остатка, то *твоя это земля во веки веков*»<sup>22</sup>.

Исповедальная тональность слов о кровной связи человека с родной землей подчеркивает значимость образа Сибири-дома, выступающего символом укорененности русского человека, вечной связи с Родиной, опирающейся на христианские и национальные традиции, общечеловеческие ценности.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Тарковский М. А.* Енисей, отпусти! Книга прозы. Новосибирск: ИД «Историческое наследие Сибири», 2009. С. 5.

<sup>2</sup> *Тарковский М. А.* Все от людей // Тарковский М. А. Тойота-креста. Книга прозы. Новосибирск: ИД «Историческое наследие Сибири», 2009. С. 347.

<sup>3</sup> *Тарковский М. А.* Фундамент // Енисей, отпусти! Книга прозы. Новосибирск: ИД «Историческое наследие Сибири», 2009. С. 9.

<sup>4</sup> *Астафьев В. П.* Царь-рыба // Астафьев В. П. Собрание сочинений: в 15 т. Красноярск: Офсет, 1997–1998. Т. 6. С. 65.

<sup>5</sup> *Тарковский М. А.* Все от людей. С. 347.

<sup>6</sup> Там же. С. 344.

<sup>7</sup> *Тарковский М. А.* Паша // Тарковский М. А. Замороженное время. Книга прозы. Новосибирск: ИД «Историческое наследие Сибири», 2009. С. 115.

<sup>8</sup> Там же. С. 111.

<sup>9</sup> Там же. С. 118.

<sup>10</sup> *Тарковский М. А.* Где ты, Россия? // Наш современник. 2003. № 9. С. 111.

<sup>11</sup> *Тарковский М. А.* Тойота-креста // Тарковский М. А. Тойота-креста. Книга прозы. Новосибирск: ИД «Историческое наследие Сибири», 2009. С. 27.

<sup>12</sup> *Тарковский М. А.* Фундамент. С. 14.

<sup>13</sup> *Давыдова А. В.* Образ русской природы в творчестве Валентина Распутина и Михаила Тарковского // Время и творчество Валентина Распутина: Междунар. науч. конф., посвящ. 75-летию со дня рождения В. Г. Распутина: мат-лы / ФГБОУ ВПО «ИГУ»; отв. ред. И. И. Плеханова. Иркутск: Изд-во ИГУ, 2012. С. 247–257.

<sup>14</sup> *Тарковский М. А.* Тойота-креста. С. 94.

<sup>15</sup> Там же. С. 95.

<sup>16</sup> Там же. С. 111.

<sup>17</sup> Там же. С. 113.

<sup>18</sup> Там же. С. 153.

<sup>19</sup> Там же. С. 155.

<sup>20</sup> Там же. С. 50–51.

<sup>21</sup> Там же. С. 212.

<sup>22</sup> Там же. С. 260.

**Badueva, G. Ts.**

*Dorzhi Banzarov Buryat State University*

**THE IMAGE OF SIBERIA AS A HOME IN M. TARKOVSKY'S PROSE**

In the artistic picture of the world of M. Tarkovsky, the image of Siberia occupies a leading place. The writer presents it as an ontological home. The semantic center of the author's Siberia-home is the multi-valued image of the Yenisei. The river, symbolic in the artistic consciousness of the author, is a symbol of Russia and eternity.

*Keywords:* Mikhail Tarkovsky, prose, image of Siberia as a home, Yenisei.

## ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ БЛОГ-ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ИЗУЧЕНИЯ ПОВЕСТИ В. Г. КОРОЛЕНКО «В ДУРНОМ ОБЩЕСТВЕ» НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В 5-М КЛАССЕ

В статье рассматриваются основные особенности применения блог-технологии на уроках литературы по изучению произведения В. Г. Короленко «В дурном обществе», внимание акцентируется на современном информационном подходе к образованию. Предложены модели уроков по предлагаемой технологии.

*Ключевые слова:* блог-технология, урок литературы, В. Г. Короленко «В дурном обществе».

На протяжении всей истории школьного изучения предмета литература выполняла важнейшие образовательные функции: воспитания читательской культуры и любви к чтению, приобщения к эстетическим, духовным и нравственным ценностям, активизации творческого потенциала личности<sup>1</sup>. Однако в настоящее время наблюдается снижение статуса предмета, что может негативно сказаться на развитии личности обучающегося. Как отмечает Л. И. Коновалова, «только в процессе литературного образования в наибольшей степени формируется ценностный компонент личности, развивается диалогическое и творческое мышление, гармонизируется концептуальное и образное восприятие мира, раскрываются и развиваются творческие способности ученика»<sup>2</sup>. Перед учителем литературы в современной школе стоит задача привлечения интереса школьников к своему предмету, популяризации чтения в подростковой и юношеской среде<sup>3</sup>. В эпоху клипового чтения<sup>4</sup> и информационной зависимости удержать такой интерес становится сложно. Именно поэтому учителя и методисты все чаще прибегают к применению на уроках информационных технологий<sup>5</sup>.

Действительно, современная школа дает большое пространство для использования различных современных технологий: МЭШ, РЭШ, learning-apps, kahoot уже прочно вошли в образовательную парадигму московских и подмосковных школ, все больше внедряются в образование в регионах. Однако и эти приложения уже становятся для учеников привычными, а порой для достижения необходимого результата учителю важно создать эффект неожиданности и новизны. Среди наиболее интересующих детей сфер, применяемых учителями в образовании, по результатам проведенного опроса, выделяется блогосфера, что говорит о популярности блог-технологии.

Блог-технология стала довольно популярной в среде обучения иностранному языку в последние несколько лет, однако ошибочно считать, что невоз-

можно ее применение в сфере литературного образования. Блог-технология предполагает применение блогов разного вида (текстовые, видео и т. д.) в обучении с целью повышения читательского интереса. На уроках литературы основным типом блога, который может быть использован в данной технологии, является книжный блог. В книжных блогах осуществляется представление в отзывах, рецензиях и заметках произведений современной и классической литературы, отечественной и зарубежной. Цель посетителя такого блога — получить информацию о литературном произведении, почувствовать себя причастным к читательскому сообществу, а цель транслятора информации (блогера) — побудить слушателей, читателей или зрителей (иными словами — подписчиков) к чтению анализируемого им произведения.

Для работы с блог-технологией учитель выбирает формат блога, который был бы наиболее удобным для реализации поставленных образовательных или воспитательных целей. Еще одной важной задачей учителя становится выбор и определение перед началом работы правильного контента. Контент — информационная наполняемость блога. Контент бывает развлекательным, образовательным, информационным, продающим, вовлекающим, вирусным и др. Для целей образования наиболее приемлемыми считаются образовательный, информационный и вовлекающий контент.

По мнению П. В. Сысоева<sup>6</sup>, блог-технология в образовании поможет учителю реализовать следующие функции:

- коммуникативную;
- функцию сплочения и удержания (развитие навыка работы в группах);
- формирования навыков самостоятельной исследовательской деятельности;
- повышения учебной и познавательной мотивации;
- расширения информационного пространства обучающихся;
- функцию самопрезентации;
- функцию саморазвития и рефлексии.

Существует три общепринятых способа применения данной технологии в образовательном процессе<sup>7</sup>:

1. В качестве учительского блога, своего рода «копилки знаний». Автор рассматривает применение технологии с позиции вузовского преподавателя, но приведенная ей форма работы может использоваться и в школе. Такой блог может быть наполнен как дополнительными учебными материалами, так и видеоматериалами с объяснением определенных тем учебной программы, к которым обучающийся всегда имеет доступ.

2. Индивидуальный учебный блог. Представляет собой портфолио обучающегося с выполненными заданиями, прикрепленными мультимедиа-файлами на заданные в курсе темы. Это «копилка достижений».

3. Коллективный учебный блог. Предлагается автором как формат для организации внеурочной работы группы обучающихся. В блоге преподаватель размещает учебные задания, справочную информацию, материалы для

комментирования (текстовый, аудио-, видеоформат). В отличие от индивидуальных учебных блогов, в коллективном учебном блоге комментарии студентов или учеников размещаются последовательно на одной странице, что значительно облегчает знакомство с мнениями других и стимулирует обсуждение, а также дальнейшую деятельность в вызвавшей интерес теме. Подобную вариацию использования блог-технологии поддерживают О. В. Борщева, Н. Г. Кизрина и др.

Однако нам видится интересным применение популярной сейчас формы работы с блогами — по форме блога, его отличительному контенту и принадлежности к определенной сети:

1. Печатные блоги — применение формы печатных блогов на уроках литературы. Примером печатного блога может служить платформа «Живой журнал», наполнение такого блога похоже на хранилище данных, предоставляющее статьи или иного рода печатные материалы, созданные автором для определенного контингента аудитории. Основа печатных блогов — текст, в них, как правило, могут использоваться только некоторые иллюстрации, однако «цеплять» читателя должны именно написанные слова.

2. Мультимедиа-блоги — применение различных типов мультимедиа через социальные сети на уроках литературы. Как правило, мультимедийные блоги ведутся на платформах различных социальных сетей, самой популярной из них в наше время стал Instagram. Данная платформа в последние три года стала активно включаться в образовательный процесс в связи с большим интересом к ней у обучающихся, в том числе и на уроках литературы: ученики создают профили от имени литературных героев, учителя ведут блоги, где дополнительно рассказывают об изучаемом на уроках материале, репетиторы и учителя старших классов ведут блоги с секретами подготовки к выпускным экзаменам, через данную сеть проводят всевозможные литературные конкурсы и акции (например, в апреле 2020 г. Московский образовательный канал (Mosobr.TV) провел в данной сети акцию #самоевремячитать для обучающихся всех школ Москвы). Возможности использования таких блогов в обучении очень обширны. Однако к данному типу блогов можно отнести и блоги в сети «ВКонтакте», TikTok и других платформах, позволяющих добавлять разные типы мультимедиа.

3. Видеоблоги — применение на уроках видеоформата работы с блоггом. Такие блоги в современном мире чаще всего представлены на платформе YouTube, где люди выкладывают видео с самыми разными целями и задачами, затрагивающие самые разнообразные темы. Данная платформа, так же как и рассматриваемая выше, активно вошла в учебный процесс: существует множество образовательных каналов по различным школьным предметам, современные школы стараются обзавестись собственным каналом на данной платформе, у учителей появилась возможность выкладывать здесь видеоматериалы с объяснением, открывая доступ только своим ученикам и т. д.



Предлагаем использовать работу с блогами различного вида на уроках по творчеству В. Г. Короленко. В системе уроков предлагается отвести на изучение произведения «В дурном обществе» три урока:

1. Повесть В. Г. Короленко «В дурном обществе». Дети в произведении.
2. Дети и родители в повести «В дурном обществе».
3. Жизнь среди серых камней.

Предлагаем по каждому уроку отвести отдельные формы работы с блогами (от простого к сложному).

На первом уроке — знакомство с героями: предлагаем учащимся представить, как можно было бы описать каждого из персонажей-детей в социальной сети, если бы мы создавали личный блог для героя. Заполняем таблицу с помогающими вопросами. В процессе работы с текстом, описанием персонажей и пересказом событий, связанных с ними, таблица заполняется новым материалом, что позволяет провести урок в игровой форме. Итогом к уроку учитель представляет на слайде заранее подготовленные макеты блогов персонажей, но обязательно напоминает, что на уроке мы просто представляем, как могли бы выглядеть такие блоги, в реальности их быть не могло ввиду исторического контекста.

На втором уроке предлагаем ученикам поработать с формой текстовых блогов. В ходе обсуждения по вопросам учебника делам заметки, о которых затем нужно будет написать пост для своего личного блога, в котором рассказывается о взаимоотношениях в семьях героев произведения, об особенностях «отцов и детей», о выводах, которые можно сделать. В конце урока учитель приводит пример поста на основе ответов учащихся в течение урока и предлагает создать свой пост в качестве домашнего задания.

Третий урок «Жизнь среди серых камней» предполагает совместную проектную работу учеников и учителя. В течение урока по вопросам учебника, рабочей тетради к нему ученики под руководством учителя составляют сценарий книжного видеоблога по данной повести. В данном блоге им необходимо представить информацию о произведении, рассказать о его основной идее, об особенностях текста, главных героев. По итогу урока снимается видеоблог. Такой урок позволит обобщить теоретический материал, полученный в ходе работы с текстом на уроках, с чувственным восприятием.

Таким образом, при использовании блог-технологии на уроках литературы мы получаем возможность в новой и интересной для школьников форме изучать и обобщать материал школьной программы, проверять полученные знания и их уровень, а также популяризировать чтение среди подростков. Проведение уроков по представленным в работе моделям подтвердило гипотезу о том, что использование блог-технологии на уроках литературы в 5-м классе приведет к повышению читательского интереса у обучающихся, повысит мотивацию к изучению предмета литература и будет способствовать наиболее глубокому освоению необходимых программных предметных, личностных и метапредметных результатов в сфере литературного образования.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Миронова Н. А.* Концепция непрерывного литературного образования: практико-ориентированный подход. Ярославль: Ремдер, 2012. С. 132.

<sup>2</sup> *Коновалова Л. И.* Развитие читателя в современной школе // Современная методика преподавания литературы: стратегии развития. XXIV Голубковские чтения: Материалы международной научно-практической конференции, 24–25 марта 2016 г. / отв. ред. В. Ф. Чертов. М.: Изд-во «Экон-Информ», 2017 г. С. 75.

<sup>3</sup> *Миронова Н. А.* Отражение концепции непрерывного литературного образования в современных программах по литературе для основной школы (В методическую лабораторию учителя-словесника) // Начальная школа плюс До и После. 2013. № 1. С. 57–61.

<sup>4</sup> *Яковлева А. М.* Клиповое чтение: текст как изображение-симулякр. [Электронный ресурс]. URL: [http://infoculture.rsl.ru/donArch/home/KVM\\_archive/articles/2014/02/2014-02\\_r\\_kvм-s7.pdf](http://infoculture.rsl.ru/donArch/home/KVM_archive/articles/2014/02/2014-02_r_kvм-s7.pdf) (дата обращения: 01.05.2020).

<sup>5</sup> *Миронова Н. А.* Цифровые технологии обучения в контексте непрерывного литературного образования. М.: Изд-во «Экон-Информ», 2020. 147 с.

<sup>6</sup> *Сысоев П. В.* Блог-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 119.

<sup>7</sup> Там же.

**Belykh, V. N.**

*Perspektiva School, Moscow*

### THE EXPERIENCE OF USING BLOG TECHNOLOGY IN THE LESSONS OF V. G. KOROLENKO “IN A BAD SOCIETY” AT THE LESSONS OF LITERATURE IN THE 5TH GRADE

The article discusses the main features of the use of blog technology in literature lessons on the study of the work of V.G. Korolenko “In a Bad Society”, focuses on the modern informational approach to education. Lesson models are proposed for the proposed technology.

*Keywords:* blog technology, literature lesson, V. G. Korolenko “In a bad society”.

## РУССКАЯ И РУССКОЯЗЫЧНАЯ ЛИТЕРАТУРА РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН КАК ЛОКАЛЬНЫЙ ТЕКСТ

Изучение литературных интерпретаций художественного пространства, локальных текстов в гуманитарных дисциплинах рубежа XX–XXI вв. является актуальной проблемой междисциплинарных исследований. Творчество современных русских и русскоязычных писателей Республики Татарстан: Р. Бухараева, А. Мушинского, Р. Кутуя, Б. Вайнера, Р. Сабирова, В. Хамидуллиной, Э. Учарова, А. Абсалямовой, Н. Ахуновой, О. Кузьмичевой-Дробышевской, Л. Григорьевой, Г. Булатовой, О. Левадной представляет собой локальный «казанский текст».

*Ключевые слова:* «казанский текст», локальный текст, русская литература, русскоязычная литература, литература Казани, литература Республики Татарстан, методика преподавания литературы.

Изучение литературных интерпретаций художественного пространства, локальных текстов в гуманитарных дисциплинах рубежа XX–XXI вв. является актуальной проблемой междисциплинарных исследований. Методология исследования семиотики города сложилась в трудах Р. Барта, К. Леви-Стросса, а также в исследованиях «петербургского текста» Н. Анцыферова, Ю. М. Лотмана, В. Н. Топорова, «московского текста» А. П. Люсова, «парижского текста» В. Н. Топорова. В отечественных публикациях наряду со «столичными» городскими текстами в центре внимания исследователей Н. Ю. Детковой, В. Абашева, П. Вайля, М. Н. Гаврилиной, А. Н. Давыдова, М. В. Загидуллиной, Н. В. Осиповой, И. А. Разумовой, Е. А. Смышляева и др. находятся «локальные», «провинциальные» тексты, например: «челябинский», «воронежский», «ярославский», «пермский»<sup>1</sup>.

Исследование «казанского текста» как локального является перспективной проблемой для казанского литературоведения. Однако отсутствуют специальные обобщающие исследования русской и русскоязычной литературы Казани и Республики Татарстан как «локального текста». В литературно-критических публикациях и немногочисленных научных исследованиях, а также в монографиях, документально-художественных биографиях, посвященных жизни и творчеству татарских, русских и русскоязычных писателей, родившихся, живших или приезжавших в Казань и в Республику Татарстан, накоплен богатый фактический материал по «казанскому тексту», требующий научного обобщения и осмысления. Творчество современных русских и русскоязычных писателей Республики Татарстан: Равиля Бухараева, Лидии Григорьевой, Ахата Мушинского, Диаса Валеева, Рустема Кутуя, Бориса

Вайнера, Рустема Сабирова, Рауля Мир-Хайдарова, Салавата Юзеева, Нонны Орешинной, Майи Валлевой, Льва Кожевникова, Владимира Корчагина, Ольги Левадной, Веры Хамидуллиной, Ольги Журавлевой, Александра Воронина, Алексея Остудина, Эдуарда Учарова, Альбины Абсалямовой, Альбины Нури (Нурисламовой), Алены Каримовой, Наили Ахуновой, Ольги Кузьмичевой-Дробышевой, Галины Булатовой, Татьяны Шахматовой представляет собой локальный «казанский текст». Следует также отметить, что «казанский текст» создается также и татарской литературой, начиная с древнейших времен до наших дней.

Национализация пространства и маркировка исторически значимых для «воображения» национальной картины мира географических мест соотносится одновременно с обозначением границ этнической идентичности. Если рассматривать эти национальные пространственно-временные концепты в рамках конструктивистской парадигмы, то обнаруживаются разные механизмы мифологизации. В произведениях современных татарских и русских писателей образ родины часто сопрягается с такими культурными и историческими центрами, как Москва, Санкт-Петербург, Казань, Булгары, Елабуга, обобщенный образ русской и татарской деревни как хранителя национальной культуры и духовных ценностей татарского и русского народов. Образ Казани в поэзии многих современных татарских поэтов тесно связан с образом родины. Показательно в этом плане творчество Рената Хариса. Казань в поэзии Р. Хариса предстает как легендарный город, имеющий свое героическое прошлое (оратория «Казань», поэмы «Ант» («Клятвенная вода») и «Борылышта» («На повороте»), стихотворения «Казан түбәсе» («Крыша Казани»), «Нурлы Казан» («Светлая Казань»)). В поэзии Р. Хариса улицы Казани озвучены: в них звучат знакомые мелодии Сайдашева, Ключарева, вдохновляющие к творчеству. Казань — это и город встреч, город духовного общения. Метафора «Казань — книга» вмещает в себя все аспекты темы художественной Казани, поэтому в ней причудливо сочетаются образы поэтов разных времен, мелодии композиторов и мифологические образы (стихотворения «Сайдаш», «Мостай Карим», «Амирхан Еники», «Ключарев», «Рустем Яхин», «Тукай»).

Ю. М. Лотман на примере «петербургского текста» выделяет несколько критериев, на основании которых город может быть рассмотрен как семиотическая система с нескольких позиций: город как имя, город как пространство, город как время. Пространство города исследователь разделяет на два вида: концентрический (находящийся в центре, город на горе, тяготеющий к замкнутости) и эксцентрический (расположенный на периферии культурного пространства, имеющий в основе противостояние природы и культуры, тяготеющий к разомкнутости, культурному диалогу)<sup>2</sup>.

В Институте филологии и межкультурной коммуникации Казанского (Приволжского) федерального университета (ИФМК КФУ) творчество русских и русскоязычных писателей Казани и Республики Татарстан изучается в рамках дисциплины по выбору «Литературное краеведение. Прикладные

аспекты изучения провинциального текста», в преподавании которой привлекается теоретический материал о городском тексте, о мифологии городов и истории изучения столичного и провинциального типов культуры (петербургский, московский, казанский, воронежский и др.), который в дальнейшем реализуется при рассмотрении конкретных примеров из художественной литературы, посвященных культурным явлениям Казани и Республики Татарстан. Так, например, студентам предлагаются для самостоятельного исследования следующие темы «Образ Казани в литературе», «Образ Казанского университета в литературе», «Писатели и деятели культуры, родившиеся или жившие в Казани и Республике Татарстан», «Впечатления о Казани в записках, дневниках, письмах и художественных произведениях писателей и деятелей культуры». Если рассматривать широко понятие «Казанский текст» как «городской текст», в него необходимо включить историю и современное состояние литературных объединений, литературных музеев, а также театра и культурной жизни Казани с древнейших времен до наших дней.

Казань в разные годы посещали Г. Р. Державин, А. Н. Радищев, М. Н. Муравьев, А. С. Пушкин, Е. А. Боратынский, Л. Н. Толстой и другие писатели. Наиболее ярко преемственные связи русской литературы XVIII в. с современностью прослеживаются в Казани в увековечении памяти Г. Р. Державина, поэтому можно предложить студентам создать мультимедийные проекты «Г. Р. Державин в литературе и культуре Казанского края», «Державинские места г. Казани и Лаишевского района РТ», «Державинские места России», «Переводы Г. Р. Державина на татарский язык», «Мотив малой родины — Казани в стихотворении “Арфа” Г. Р. Державина», «Диалог современных поэтов с Г. Р. Державиным».

Готовясь к практическим занятиям, студенты конспектируют труды Р. Барта, Н. Анцыферова, Ю. М. Лотмана, В. Н. Топорова, а также обзорные статьи М. А. Гололобова и Н. Л. Потаниной, в которых предпринята попытка теоретического осмысления содержания определения «городской текст» и его интерпретации в современной теории литературы и художественной практике российских писателей<sup>3</sup>, овладевают методикой изучения литературно-художественного «городского текста». Далее студенты самостоятельно разрабатывают и публично защищают исследовательские проекты, сопровождая свои выступления демонстрацией мультимедийных презентаций. Приведем примерные темы, по которым студенты готовят исследовательские проекты с активным привлечением краеведческого материала: 1. Город как текст и городской текст. 2. Мифология города: петербургский, парижский, ярославский и др. 3. Провинция и столица в культуре. 4. Роль памятников в создании городского текста. 5. Театр в структуре городского текста: на примере истории казанских театров. 6. Казань и Елабуга в дневниковых записях А. Н. Радищева. 7. Знаменитые выпускники и студенты Казанского университета. 8. Казань в воспоминаниях и в художественных произведениях С. Т. Аксакова. 9. Жизнь и творчество казанского поэта Гавриила Каменева. 10. Образ

Казанского университета в татарской, русской и зарубежной литературах. 11. А. С. Пушкин в Казани. Казанский «Пушкинский миф»: история и современность (Казань в творчестве А. С. Пушкина, пушкинские юбилеи и даты в Казани, А. С. Пушкин в казанских музеях, Русский культурный центр им. А. С. Пушкина). 12. Казанский университет в жизни и творчестве Л. Н. Толстого. 13. Н. А. Дурова — елабужская писательница. История написания и публикации «Записок кавалерист-девицы». Переписка с А. С. Пушкиным. 14. Чистополь в жизни и творчестве Б. Л. Пастернака. 15. Ф. И. Шаляпин в Казани: история и современность (Казань в воспоминаниях Ф. И. Шаляпина, Оперный фестиваль им. Шаляпина, музейная экспозиция). 16. Ярослав Гашек в Республике Татарстан. 17. Казань в поэме Е. Евтушенко «Казанский университет». 18. Казанские страницы жизни Вероники Тушновой. 19. Советские писатели и деятели культуры, эвакуированные в Татарстан в годы Великой Отечественной войны. 20. Мифопоэтическая картина мира в творчестве Дениса Осокина. 21. Литературные объединения в Казани и других городах Республики Татарстан в XX–XXI веках: их роль в становлении русских писателей. 22. Казань в жизни и творчестве Н. Заболоцкого. 23. Казань в творчестве А. Дюма. 24. Казань в жизни и творчестве В. Аксенова. 26. Казань в жизни и творчестве Е. Шварца. 25. Казанский сказочник — Н. Вагнер («Сказки kota Мурлыки»). 26. Казанские музеи в городском мифе Казани и городов Республики Татарстан. 27. Перевод как средство межкультурной коммуникации в творчестве русских и татарских писателей Республики Татарстан. 28. Казань в жизни и семье Баратынских. 29. Казань в жизни и творчестве М. Горького. 30. Казань в жизни и поэзии В. Хлебникова. 31. Жизнь и творчество писателей Республики Татарстан XX–XXI веков по выбору студентов (Лауреаты литературной премии им. Г. Р. Державина: В. В. Корчагин, С. В. Малышев, А. Х. Мушинский, Л. Р. Газизова, Л. А. Кожевников, Н. П. Алешков, В. Н. Лавришко, С. И. Юзеев, Н. П. Беляев, О. Г. Левадная, Р. Р. Сабиров, Г. Н. Капранов, Р. А. Кутуй, Н. Н. Орешина, М. В. Тузов, Айрат Сахибзадинов, Майя Валеева, М. Галеев, Г. М. Хасанова, А. Каримова, Р. М. Харисов (Р. Харис), А. Нурисламова, А. Остудин), Лауреаты литературной премии им. М. А. Горького: Б. Г. Вайнер, Н. Г. Ахунова, А. Бик-Булатов, Марк Зарецкий, Геннадий Паушкин, Рустем Сабиров, Тимур Алдошин, Виль Мустафин, Е. Бурундуковская, Роза Кожевникова и др.), Равиль Бухараев, Лидия Григорьева, Денис Осокин, Диас Валеев и др. 32. Литературные объединения Казани: ЛИТО им. Г. Ахунова («Белая ворона»), ЛИТО им. М. Зарецкого (Музей им. М. Горького и Ф. Шаляпина), ЛИТО «АРТ-РОЕТИСА» (КФУ). 33. Казань в жизни и творчестве татарского поэта Габдуллы Тукая. 34. Казань в жизни и творчестве татарского поэта Мусы Джалиля. 35. Казань в жизни и творчестве татарского писателя Амирхана Еники. 36. Казань в жизни и творчестве татарского писателя Аяза Гилязова. 37. Казань в жизни и творчестве татарского писателя Галимджана Ибрагимова.

Семинарские занятия, на которых студенты излагают результаты своих самостоятельных исследований по изучению «казанского текста», позволяют обобщить знания студентов, полученные при изучении историко-литературных дисциплин, а также «Теории литературы», «Филологического анализа текста», и применить для самостоятельных исследований. Семинарское занятие предполагает различные формы диалогового общения: учебно-критический, учебно-литературоведческий, комментаторско-текстологический диалоги, а также научный пересказ, информативно-дополняющие доклады, выразительное чтение фрагментов текстов русских и татарских писателей. На семинарском занятии преподавателю отводится роль консультанта, организующего полилог студентов, предоставляя необходимый научно-исторический комментарий по теме и координируя проведения корректной дискуссии по прослушанным студенческим докладам.

Практика последних лет показывает, что использование проектной деятельности повышает эффективность данного вида занятий. В современной дидактике высоко оценивается обучающая функция семинаров: «Одной из основных функций семинара является развивающая (развитие критического, творческого мышления, умения убеждать, обосновывать, отстаивать свою точку зрения). Высоко значение оценочной функции, поскольку в ходе обсуждения, дискуссий, споров формируются оценки, отношения, ценностные ориентации, что в конечном счете помогает усвоению системы гуманистических ценностей, определяющих становление личностного в человеке»<sup>4</sup>.

На лекционных и практических занятиях дисциплины по выбору «Литературное краеведение. Прикладные аспекты изучения провинциального текста» студенты осваивают большой объем теоретических и историко-литературных научных исследований, овладевая научной терминологией сопоставительного литературоведения. В этом плане студентам можно рекомендовать исследования казанских литературоведов Ю. Г. Нигматуллиной, Э. Г. Нигматуллина, Ф. Г. Галимуллина, Х. Ю. Миннегулова, Д. Ф. Загидуллиной, В. Р. Аминовой, М. И. Ибрагимова, Э. Ф. Нагумановой и литературных критиков А. Ф. Галимуллиной, Г. И. Зайнуллина, Р. Ш. Сарчина, А. Саломатина, И. А. Ерикеева, нацеленных на изучение современной русской и татарской литератур в контексте диалога культур. Контекстный подход (произведение русской литературы рассматривается в контексте национальной литературы) дает возможность сравнения диахронического или синхронического процессов, происходивших в русской и национальной литературах. Иными словами, одновременно с познанием «чужого» через «свое» осуществляется и обратная познавательная процедура: «свое» через «чужое».

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Абашев В. В.* Пермь как текст. Пермь в русской культуре и литературе XX века. Пермь: Изд-во Пермского ун-та, 2000. 404 с.; *Смышляев Е. А.* Современная поэзия

Челябинска как локальный текст: автореф. дис. ... канд. филол. наук. [Южно-Урал. гос. ун-т (нац. исслед. ун-т)]. Челябинск, 2018. 27 с.

<sup>2</sup> *Лотман Ю. М.* Семиосфера. СПб.: Искусство-СПб., 2000. С. 453.

<sup>3</sup> *Барт Р.* Избранные труды. Семиотика. Поэтика. М.: Прогресс, 1989. 616 с.; *Анцыферов Н. П.* Душа Петербурга. СПб.: Лениздат, 1991. 333 с.; *Лотман Ю. М.* Символика Петербурга и проблемы семиотики города // Труды по знаковым системам. Тарту, 1984. Вып. 18. С. 30–45; *Топоров В. Н.* Петербургский текст русской литературы. СПб.: Искусство, 2003. 612 с.; *Гололобов М. А.* Городской текст и ракурсы его интерпретации // Вестник ТГУ. 2008. Вып. 1 (57). С. 178–182; *Потанина Н. Л., Гололобов М. А.* Городской текст как теоретическая проблема // Филологическая регионалистика. 2012. Вып. 1 (7). С. 32–37.

<sup>4</sup> *Загвязинский В. И.* Теория обучения: современная интерпретация. М.: Академия, 2008. С. 160.

**Galimullina, A. F.**

*Kazan (Volga) Federal University*

## **RUSSIAN AND RUSSIAN-LANGUAGE LITERATURE OF THE REPUBLIC OF TATARSTAN LIKE LOCAL TEXT**

The study of literary interpretations of the artistic space, local texts in the humanities at the turn of the 20<sup>th</sup> — 21st centuries is an urgent problem of interdisciplinary research. Creativity of modern Russian and Russian-speaking writers of the Republic of Tatarstan: R. Bukharaev, A. Mushinsky, R. Kutuy, B. Weiner, R. Sabirov, V. Khamidullina, E. Ucharov, A. Absalyamova, N. Akhunova, O. Kuzmicheva-Drobyshevskaya, L. Grigorieva, G. Bulatova, O. Levadnoy is a local “Kazan text”.

*Keywords:* “Kazan text”, local text, Russian literature, Russian-language literature, Kazan literature, literature of the Republic of Tatarstan, methodology of teaching literature.



## ЗЕРКАЛЬНЫЙ МОТИВ КАК СПОСОБ ПРЕОБРАЖЕНИЯ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ В РАССКАЗАХ А. ГРИНА 1920-Х ГГ.

Александр Грин занимает особое место в литературном процессе начала XX в. как создатель своеобразного «пересозданного» художественного мира. Метаморфоза окружающего мира, связанная с мотивом раздвоения, строится по принципу его зеркального отражения и распахивает горизонты для новых достижений в освоении художественного пространства и времени.

*Ключевые слова:* рассказы Александра Грина, мотив зеркала.

Александр Грин — писатель первой четверти XX в., писатель «великолепного своеобразия и таланта», мечты которого «предугадывают будущее»<sup>1</sup>, очень не похожий не только на «писательскую гвардию» литературы соцреализма; он и на фоне авторов «возвращенной» литературы тоже стоит особняком. Создатель нереальных стран, выдуманных героев с фантастическими «нездешними» именами, даже имя которого для современников часто звучит «дико и неприютно»<sup>2</sup>.

Для личности А. Грина свойственен, с одной стороны, обостренный интерес творческой личности к самой себе, изучение, «осознание» собственной души и, в силу этого, активное обретение своей художественной формы, а с другой — трагическое осознание катастрофических сломов действительности, открывающихся в новом, XX в. Это новое, тревожное ощущение очень точно обозначает С. Булгаков, говоря, что у его поколения «теряются уже всякие границы при определении возможного. Мир пластичен, он может быть пересоздан, и даже на разные лады. Наши дети будут жить уже при иных условиях, нежели мы, а о внуках мы даже не решаемся и загадывать. Все стало текуче...» Мыслитель видит возможность «нарастающей мощи хозяйства» и связанные с этим «безбрежные перспективы» для «творчества культуры» и, однако, с беспокойством замечает, что этот «грандиозный» и «величественный факт... загадкой Сфинкса стоит перед современным Эдипом, не то как зловещее знамение, не то как пророческое предзнаменование»<sup>3</sup>.

Этот «текучий», «пластичный», резко пересозданный мир предстает в рассказах А. Грина 1920-х гг. Мотив зеркала, прием, хорошо известный в мировой литературе, более всего «работает» у него как инструмент преобразования действительности и исследования силы «непостижимого» в человеке. Зеркальный мотив — один из излюбленных писательских приемов, расширяющих и изменяющих пространство, отражающий его в некоем другом, часто мистическом качестве.

Художественное пространство создаваемой Гринем «второй реальности» сплошь заставлено реальными и мнимыми зеркалами. Оно предстает в виде магического стекла, способного отражать в себе окружающее пространство, создавая при этом «иллюзию реальности», одновременно «подсказывая» ход последующих событий. Подобное происходит, например, в рассказе «Брак Августа Эсборна», героиня которого, засмотревшись в зеркало, интуитивно почувствовала трагический поворот своей судьбы.

Зеркала «возбуждают представление отчетливой призрачности происходящего за спиной, впечатление застывшей и вставшей стеной воды, некоей оцепеневшей глубины, не имеющей конца и вещей в даях своих» («Безногий»)⁴. Изображение окружающего мира и соотносится с действительностью, и все же имеет иную природу строения. До мельчайших подробностей повторяющее «реальнейшую реальность» отражение являет собой полную, абсолютную ирреальность, выражающую собой девиз художника: «представление должно иметь силу реальности» («Преступление Отпавшего Листа»). Мир отражается в зеркале — зеркало отражает мир. Возникающая при этом иллюзорная действительность предстает и как результат соединения, смешения отражения и отображенного (невозможно отделить одно от другого, не может существовать отражение без отражаемого, и отражаемый объект всегда будет отражаться), и как результат перехода реальности в свое отражение, отражения — в реальность. Идеи символического взаимоотражения субъекта и объекта в начале XX в. носились в воздухе. А. Грин как писатель воплощает в художественном мире своих рассказов картину мира, близкую к формируемой в те же годы теории символического интеракционизма американского социального психолога Чарлза Кули⁵. Многочисленные взаимоотражающиеся зеркала А. Грина выражают дерзновенное стремление писателя вступить во взаимодействие с новыми гранями реальности при непроясненности многих сторон самой этой реальности.

С одной стороны, пространственное продолжение (двоение, троение, умножение) действительности в своем отражении, которое приобретает адекватную ей форму (вид), но имеет противоположную — иллюзорную — суть, моделирует эффект кошмара, который соответствует, с точки зрения психомоторики, «массивному и грубому вторжению бессознательного в сознательное»⁶. Так мотив зеркала переходит в мотив зазеркалья, через который художник интуитивно точно выражает, с одной стороны, природу бессознательных процессов, как бы намечая их контуры («оцепенелая глубина, не имеющая конца в даях своих», — она и пугает — что может быть ужаснее для человеческого сознания ощущения бесконечности, бездонности, безвременности, нематериальности? — и притягивает «теми же магнитами сердца, какие толкают смотреть в пропасть» — «Крысолов»); а с другой стороны — природу сдвинувшейся, ставшей безумной реальности.

Еще в раннем рассказе писателя «Кошмар» (1908 г.), где мотив зеркала пока что не обозначен, суть метаморфозы мира (происходящей во сне) стро-

ится по принципу его зазеркального искажения («та же» внешняя видимость, но с изменившейся, противоположной — зловещей — сущностью): «Организм мой... потерял привычное равновесие, колеблясь между фантомами и ожиданием реальной, действительно существующей бессмыслицы». «Все вокруг... казалось мне странно живым, враждебным, притаившимся только на время, готовым сойти со своих мест и зажечь особой, таинственной жизнью, лишь только я закрою глаза»<sup>8</sup>. Зазеркалье, таким образом, превращает живую жизнь в бессмысленную и враждебную человеку.

Мотив зеркала, наметившийся в творчестве Грина в 1910-е гг., в 1920-е пронизывает все художественное пространство его малой прозы, становясь его мистическим отражением. «Дурная бесконечность» многократно отраженных и помноженных пространств может замыкать мир в бесконечный лабиринт: «Все было однообразно — вороха хлама, пустота там и здесь... Так мог бы... двигаться человек внутри зеркального отражения, когда два зеркала повторяют до отупения схваченное ими пространство» («Крысолов»)<sup>9</sup>. Зеркала могут обманывать, запутывать, вводить в заблуждение, давать аномальную картину действительности: «Я осмотрел пять или шесть комнат, заметив в одной из них самого себя, внимательно переводящего взгляд от пустоты к пустоте. Тогда показалось мне, что тени зеркальной глубины полны согнутых, крадущихся одна за другой женщин в мантильях или покрывалах <...> Но я ошибся, так как я обернулся с быстротой, не позволявшей бы убежать самым проворным существам этого дома» («Крысолов»)<sup>10</sup>. Такова гриновская антитеза рациональной ясности и предсказуемости мира, не исчезнувшая, но отступившая под влиянием бурных событий начала XX в.

Данный мотив присутствует и там, где художественное пространство организовано с зеркальной повторяемостью, что происходит, например, в рассказе «Элда и Анготея». Анготея ушла по тропе, на которой в тонкой стене скалы находилось отверстие. Это отверстие в большом воображении героя превратилось в таинственное зеркало, в пространстве которого блуждает, не найдя выхода, его жена Анготея. Кроме того, организация пространства по принципу отраженности тоже становится эквивалентом этого мотива («ничто не было так... загадочно, как это явление скрытой без следа комнаты, отраженной... изображением» — «Фанданго»<sup>11</sup>). Наконец, одно природное явление может отражаться в другом, тем самым приобретая мистическую взаимосвязанность, перетекаемость, глубину и бесконечность («подземный мрак был как бы отражением черного неба» — «Лошадиная голова»).

С зеркальным мотивом прочно связан мотив двойника, «двойничества», «раздвоения». Зеркалам дана власть «раздваивать»; в них — всего лишь на мгновение — можно увидеть «свое внутреннее — истинное лицо». Подобное происходит в рассказе «Лошадиная голова», где герой «остановился перед зеркалом и быстро взглянул в собственные глаза. Даже видя лицо, ему было трудно поместить внутренний мир свой в черты зеркального двойника, — черты были красивы и грустны <...> Выражение не было ни подлым, ни хитрым,

лишь в глазах тронулось и исчезло нечто подобное мгновенно вильнувшему хвосту лисы»<sup>12</sup>. «Жутко рассматривать» в зеркалах «себя изнутри», потому что они «вызывают сны — странное смешение прошлого и настоящего» («Безногий»), сны, заменяющие собой реальность.

Так, столь характерный для рассказовой прозы Грина 1920-х гг. зеркальный мотив, который позволяет ему приоткрыть прячущуюся, скрывающуюся сущность мира и сущность человека, играющий большую роль в сюжетостроении, несет в себе, с одной стороны, мотив странности, таинственности, с другой — «отражаемость», «деформированность», «смещение», иллюзорность действительности, благодаря чему создается особо сложная, перевернутая, полная тайн и загадок картина человеческого состояния и состояния реальности. Именно формой своих вещей, их структурой, их стилем Грин передает глобальный, «тектонический» сдвиг в сознании человека, отчетливо обозначившийся в первые десятилетия XX в., выражая и авторское смятение перед неконтролируемыми силами природы, и вместе с тем надежду на творческие возможности человека. Увидеть отражение отражения личности в зеркале эпохи возможно, убеждает нас писатель. Но для этого нужны интеллектуальные усилия и даже сотворчество со стороны воспринимающего объекта, который тем самым перестает быть объектом и выходит на уровень деятельного преобразования окружающего мира. Хотя этот мир не продолжает и даже не отражает реальность, а становится антитезой ему в романтическом мире гриновской прозы.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Паустовский К. Александр Грин // Год XXII. Альманах пятнадцатый. М., 1939. С. 420, 429.

<sup>2</sup> Слонимский М. А. Грин // Звезда. 1939. № 4. С. 160.

<sup>3</sup> Булгаков С. Н. Софийность хозяйства // Русский космизм. Антология философской мысли. М., 1993. С. 132.

<sup>4</sup> Грин А. С. Собрание сочинений: В 6 т. / под ред. В. Россельса. М.: Правда, 1980. Т. 4. С. 351.

<sup>5</sup> «Ч. Кули предположил, что Я состоит из Я-чувств, которые оформляются через отношение с другими. Мы видим себя через отражение своих чувств в реалиях других. Они — зеркало для нас. Наше представление о самих себе поступает: 1) через наше воображение о том, как мы предстает перед другими; 2) как мы думаем, они сдерживают нас; 3) как мы чувствуем, обо всем этом. Иными словами, наше понимание себя — процесс, а не фиксированное состояние, она всегда развивается по мере нашего взаимодействия с другими, мнение которых о нас постоянно изменяется». URL: <https://socio.rin.ru/cgi-bin/article.pl?id=1129> (дата обращения: 22.04.2020).

<sup>6</sup> Фанти С. Микроспихоанализ. Пер. с итальянск. М., 2005. С. 157.

<sup>7</sup> Грин А. С. Указ. соч. Т. 2. С. 321.

<sup>8</sup> Там же. С. 333, 334.

<sup>9</sup> Там же. Т. 4. С. 372.

<sup>10</sup> Там же. С. 4, 387.

<sup>11</sup> Там же. Т. 5. С. 477.

<sup>12</sup> Там же. Т. 4. С. 141.

**Dikova, T. Y.**

*Russian state University Gubkin Institute of oil and gas*

## **MIRROR MOTIF AS A WAY TO TRANSFORM REALITY IN THE STORIES OF A. GREEN 1920 YEARS**

Alexander green occupies a special place in the literary process of the early twentieth century as the Creator of a kind of “re-created” artistic world. The metamorphosis of the surrounding world, associated with the motif of bifurcation, is based on the principle of its mirror reflection and opens the horizons for new achievements in the development of artistic space and time.

*Keywords:* stories by Alexander Grin, the motif of the mirror.

## **ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ТЕОРИЯ ТЕКСТА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА)**

В статье рассматривается проблема восприятия и интерпретации художественного текста с позиции лингвистического функционализма. Анализируются принципы выделения соотносительных языковых единиц в рамках конкретного произведения и определяются функциональные закономерности реализации стержневого элемента текста в связи с формированием навыков читательской грамотности.

*Ключевые слова:* интерпретация, текст, стержневой элемент, лингвистический функционализм.

При разработке различных методов анализа и интерпретации текста большинство исследователей сходятся во мнении, что языковые единицы, составляющие художественное произведение, выполняют разные функции, вследствие чего некоторые из них оказываются более важными для понимания смысла текста, чем другие. Поэтому читательская грамотность связывается с умением выделить такие единицы, от этого зависит степень осознания конкретного текста, глубина его понимания и интерпретации.

Наиболее значимые языковые единицы «средства» в рамках конкретного текста могут выделять на основе их формального, содержательного и функционального сходства, но общим положением можно считать то, что при их выделении используется сопоставление частей текста<sup>1</sup>. При этом нельзя особо выделять один из критериев (например, формальный: чем чаще повторяется языковая единица, тем значительнее ее роль в построении текста). Бесспорно, позиция языковой единицы и частотность ее употребления являются важными критериями, однако мы полагаем их недостаточным основанием для выделения значимых языковых средств. Кроме того, часто в центре внимания исследователей оказываются повторяющиеся или синонимичные языковые средства (в том числе и однокоренные слова), но категория соотносительности гораздо шире, и синонимы представляют собой частный случай категории соотносительности. Поэтому для нас важно то, что в пределах текста те или иные компоненты соотносительны, а не то, что на уровне языковых единиц эти компоненты могут быть или не быть синонимами. Такой подход опирается прежде всего на функциональные свойства языковых единиц в пределах конкретного текста.

Мы исходим из того, что в содержании наиболее значимых в пределах данного текста языковых единиц происходят существенные изменения, которые называются по-разному: приращения смысла, гиперсемантизация, семантический сдвиг. А. Блок характеризовал такие единицы следующим образом: «всякое стихотворение — покрывало, растянутое на остриях нескольких слов. Эти слова светятся, как звезды. Из-за них существует стихотворение»<sup>2</sup>. Поэтому при анализе художественного текста именно эти языковые средства оказываются главной «опорой» для читателя и исследователя. Соответственно, умение выявить такие соотнесенные в пределах текста единицы является основой читательской грамотности, потому что без такого умения значимость фрагментов текста будет определяться субъективно, а содержащаяся в нем концептуальная информация останется невыявленной.

В связи со всем сказанным нам представляется продуктивным выделение наиболее значимых языковых единиц, выступающих в разных частях текста, на основании их соотнесенности в пределах конкретного произведения. Под соотнесенностью мы понимаем такой вид отношений между языковыми единицами, обозначающими и/или характеризующими предмет изображения в сопоставляемых частях текста, при котором в слове (или другой единице) происходит семантический сдвиг, вследствие чего эта языковая единица становится носителем нового образного смысла<sup>3</sup>. Именно в «семантическом сдвиге» находит выражение новизна авторского отношения к изображаемому явлению объективной действительности<sup>4</sup>. Такое понимание категории соотнесенности позволяет проследить движение авторской мысли и выявить механизм внедрения нового опыта в сознание воспринимающего субъекта. Таким образом, на основании соотнесенности мы можем не только выявить наиболее значимые единицы в художественном произведении и обоснованно говорить об изменениях в их значении, но и определить основные моменты развития содержания текста.

Предмет изображения, в котором происходит смена существенного признака, будет, соответственно, являться «стержневым элементом» художественного текста, т. е. он связывает все произведение в систему, части которой соотносятся между собой. Стержневой элемент охватывает не только слова, но и единицы меньшего (морфемы) и большего (словосочетания, предложения) порядка, и поэтому, с нашей точки зрения, более соответствует сущности определяемого явления, чем термин «ключевые слова».

Таким образом, художественное произведение появляется в результате «глубокого осмысления автором предмета изображения, открытия в нем признака, дотоле неизвестного или находящегося на периферии наших знаний о предмете... этот признак, представляющийся автору истинным, возникает в художественном произведении как реакция на отражение предмета в обыденном сознании, как его отрицание»<sup>5</sup>. Поэтому в художественном произведении «отражаются не только объективные жизненные противоречия, но и особое, индивидуальное видение мира. Из всего многообразия

человеческих связей автор выбирает что-то, на его взгляд, наиболее важное, отражающее сущность человека и окружающей его жизни»<sup>6</sup>.

Опора на категорию соотнесенности и функциональный подход к выявлению стержневого элемента текста позволяет дать воспринимающему субъекту ориентиры, позволяющие проводить так называемую информационную обработку текста и в конечном счете интерпретировать его. Также категория соотнесенности, лежащая в основе выявления стержневого элемента, задает границы вариативности восприятия, за которыми интерпретация превращается в произвол. Поэтому далее мы рассмотрим на конкретном примере проявление стержневого элемента в тексте и его роль в процессе восприятия и интерпретации текста.

Обратимся к стихотворению В. Высоцкого «Баллада о прокуренном гонге». Это стихотворение широко известно, оно звучало в кинофильме в виде песни, вследствие чего его восприятие, как правило, окрашено дополнительными впечатлениями. Как показывает опыт, читатели склонны ставить это стихотворение в один ряд с произведениями К. Симонова «Жди меня...», Р. Рождественского «Ноктюрн», А. Вознесенского «Сага (Ты меня на рассвете разбудишь...)» и др., поскольку их все объединяет общий предмет изображения и проблематика: роль любви в мире и ее способность влиять на душевное состояние и жизнь людей. Кроме того, перечисленные произведения обладают и некоторым сюжетным сходством, поскольку в каждом из них речь идет о расставании влюбленных и о любви как объединяющей их силе. Такое сходство перечисленных стихотворений подталкивает читателя к истолкованию их содержания как разных вариантов одного и того же представления о любви как чувстве самоотверженной и глубокой привязанности, способном преодолеть любые преграды. Однако такое понимание является, по сути, «автоматическим», поскольку оно основывается не на понимании, а на некоторых традиционных, сложившихся в социуме под влиянием различных факторов представлениях о любви. Однако тематическое сходство каких-либо произведений не означает их единства в идейном плане, более того, каждое из стихотворений обладает своим уникальным содержанием и отражает индивидуально авторское видение объекта изображения. И подготовленный читатель всегда предполагает, что содержание произведения не исчерпывается только сложением значений составляющих его слов. Попытаемся выяснить, как проявляется в стихотворении В. Высоцкого «Баллада о любви» конфликт с читательским ожиданием, какую роль выполняет стержневой элемент и каково авторское восприятие предмета изображения. Отметим, что в этом стихотворении постулат о воздействии текста на читателя, который мы принимаем как один из исходных, и противопоставлении должного и данного<sup>7</sup>, т. е. «борьбе»<sup>8</sup> с обыденным восприятием действительности проявляется очень наглядно, что, как нам кажется, во многом обусловило известность этого стихотворения.

В основе сюжета стихотворения В. Высоцкого трудности, которые ждут влюбленных, и расставание, которое им предстоит. Читатель вслед за мыс-



лю автор проделывает следующий путь: зарождение любви («Они внезапно попадают в такт Такого же неровного дыхания»); испытания, которые ждут влюбленных («Потребуется разлук и расстояний, Лишит покоя, отдыха и сна», т. е. герои этой баллады также расстанутся).

Большая часть стихотворения представляет собой описание любви как чувства, полностью захватывающего человека («Но вспять безумцев не поворотить»), при этом «рыцари для испытаний» готовы отдать все, чтобы сохранить «волшебную невидимую нить», т. е. свою любовь. Таким образом, в первой части утверждается невозможность существования влюбленных порознь.

Однако далее автор пишет о погибших «от невиданной любви». До этого момента читатель, благодаря автоматическому восприятию этой части стихотворения (она не противоречит устоявшимся представлениям), настроивался на вполне определенное развитие сюжета. Он вправе ожидать «счастливого конца», описания встречи после разлуки, преодоления всех трудностей и т. д. Такое восприятие предопределено и подготовлено в определенной степени предшествующей литературной традицией. Но героев баллады ждет смерть, т. е. вечная разлука. Эти строки и вступают в прямой конфликт со всем, что было сказано в предыдущем тексте, ожидания читателя разрушены: у влюбленных нет будущего. Если бы у читателя была возможность в этот момент не видеть последующий текст, а остановиться и попытаться промоделировать дальнейшее развитие текста, то можно было бы проследить, как реализуется постулат о воздействии художественного текста на картину мира реципиента. Очевидно, все предположения относительно дальнейшего развития сюжета будут связаны с предшествующим читательским опытом и, скорее всего, не совпадут с позицией автора. В. Высоцкий описывает последствия вечной разлуки следующим образом (выделено нами. — Ю. Д.): *«И душам их дано бродить в цветах, Их голосам дано сливаться в такт, И вечностью дышать в одно дыхание, И встретиться со вздохом на устах На хрупких переправах и мостах, На узких перекрестках мироздания!»*

Эти строки явно контрастируют со строками из других известных произведений (вспомним слова из стихотворения А. Кочеткова: *«И никого не защитила вдали обещанная встреча...»*). В стихотворении В. Высоцкого смерть не является помехой для встречи влюбленных, более того, она позволяет им быть вместе вечно. Соответственно, идейное содержание «Баллады о любви» основано на предположении, что влюбленные, не изменившие своему чувству, сохранившие «невидимую нить», будут вместе наперекор всему, даже непреодолимым препятствиям. И проявляется эта идея через систему соотносительных языковых средств, характеризующих понятие «любовь»: «эта смесь», «неровное дыхание», «Страна любви — великая страна», «волшебная невидимая нить», «испытания» и др. Таким образом, поэт выстраивает свое произведение не на синонимичных или подобных отношениях между языковыми единицами, а на основе их отнесенности к одному понятию, их способности дать характеристику этому понятию, расширить и трансформировать его содержание.

Как можно заметить, представленная интерпретация стихотворения на основе выявления стержневого элемента, который отражает две позиции восприятия объекта изображения (обыденное и авторское), позволяет не только проследить развитие авторской мысли, но и сопоставить позиции разных поэтов на основе анализа языкового материала. Таким образом, тексты, близкие по тематике, рассматриваются как отражение одних и тех же явлений, событий, фактов в индивидуальном сознании. Благодаря этому в каждом тексте четко прослеживается авторская позиция, представления поэтов о должном и желаемом, которые вступают в противоречие с общепринятым пониманием предмета изображения, вследствие чего становится явным механизм «борьбы» (Ю. М. Лотман) автора с представлениями читателя/слушателя.

Анализ стержневого элемента в стихотворениях подтверждает наличие общих закономерностей в построении текста как системы, т. е. в каждом стихотворении есть «своя система соотнесенности языковых средств и неповторимый, возникающий в результате этой соотнесенности новый, образный смысл»<sup>9</sup>. Эти закономерности являются обязательными для всех художественных произведений, но проявляются они в каждом произведении своеобразно.

При этом следует отметить, что, хотя само существование таких единиц и их роль в тексте очевидны, соотносительность изучена мало. Во многих работах отмечается факт реструктурирования текста в процессе его восприятия, однако сам механизм «перехода» от формы к содержанию нередко остается за пределами внимания исследователей, поскольку считается интуитивно понятным. По нашему мнению, именно дальнейшие исследования соотнесенности языковых единиц как в системе языка, так и в системе текста помогут описать специфику восприятия текстов носителем языка и смогут дать новый толчок к развитию смыслового чтения как ключевой компетенции при формировании читательской грамотности. Таким образом, стержневой элемент является продуктивным понятием не только в сфере анализа художественного текста и теоретической и прикладной лингвистики, но и в сфере образования в целом.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Брудный А. А. Психологическая герменевтика. М.: Изд-во «Лабиринт», 1998. 336 с.

<sup>2</sup> Виноградов В. В. О теории художественной речи. М.: Высшая школа, 1971. С. 40.

<sup>3</sup> Рудяков Н. А. Поэтика, стилистика художественного произведения. Симферополь: Таврия, 1993. С. 75.

<sup>4</sup> Рудяков Н. А. Основы анализа художественного текста. К.: Наукова думка, 1989. С. 21.

<sup>5</sup> Там же. С. 23.

<sup>6</sup> Коваленко А. Г. Художественный конфликт в русской литературе. М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 1999. С. 7.

<sup>7</sup> Рудяков А. Н. Топоры и тексты. Лингвистическая инструментология: учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2013. 312 с.

<sup>8</sup> Лотман Ю. М. Анализ поэтического текста. Л.: Просвещение, 1972. 350 с.

<sup>9</sup> Рудяков Н. А. Поэтика, стилистика художественного произведения. С. 75.

**Dorofeev, Yu. V.**

*Crimean Republican Institute of Postgraduate Teacher Education*

## **FUNCTIONAL THEORY OF THE TEXT AS THE BASIS FOR THE FORMATION OF READING LITERACY (BASED ON THE MATERIAL OF A LITERARY TEXT)**

The article deals with the problem of perception and interpretation of a literary text from the position of linguistic functionalism. The article analyzes the principles of allocation of correlative language units within a specific work and determines the functional regularities of the implementation of the core element of the text in connection with the formation of reading literacy skills.

*Keywords:* interpretation, text, core element, linguistic functionalism.

## «ГАМЛЕТОВСКИЙ ТЕКСТ» РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НАЧАЛА XXI В. (Б. АКУНИН, Л. С. ПЕТРУШЕВСКАЯ)

В настоящей статье вводится понятие «гамлетовский текст», исследуются его особенности в пьесах «Гамлет. Версия» Б. Акунина (2002) и «Гамлет. Нулевое действие» Л. С. Петрушевской (2002). Доказывается, что «Гамлеты» Б. Акунина и Л. Петрушевской соответствуют канонам миноритарного театра, который иронически переосмысляет высокую философскую трагедию Шекспира.

Ключевые слова: «гамлетовский текст», русская литература, Б. Акунин, Л. Петрушевская.

Гамлет занимает одно из центральных мест в ряду вечных образов мировой литературы. Легенда о датском правителе по имени Amletus, который мстит за насильственную смерть своего отца, приводится датским летописцем Саксоном Грамматиком в третьей книге «Деяний данов» (XII–XIII вв.). Древняя сага дала жизнь мировой гамлетиаде, которая насчитывает несколько столетий, начиная с рубежа XVI–XVII ст., когда появилась не сохранившаяся до наших дней пьеса Т. Кида (1589), откуда Шекспир позаимствовал сюжет, и шекспировская «Трагическая история о Гамлете, Принце Датском» (1600–1601). Интерпретация сюжета, предложенная Шекспиром, приобрела все качества протосюжета, поэтому все постшекспировские «Гамлеты» мировой литературы генетически связаны с трагедией Шекспира.

Эта закономерность отличает и русскую гамлетиаду. Ее история началась с середины XVIII в.: первая литературная переработка «Гамлета» Шекспира принадлежит А. П. Сумарокову (1748). Оригинальная рецепция образа Гамлета и гамлетизма представлена в русской критике XIX–XX вв. («Гамлет», драма Шекспира. Мочалов в роли Гамлета» В. Г. Белинского, «Гамлет и Дон-Кихот» И. С. Тургенева, «О Шекспире и о драме» Л. Н. Толстого, работы А. А. Аникста, А. В. Барташевича, М. В. Урнова, И. О. Шайтанова и др.). Новые лики Гамлета проступают в творчестве русских поэтов (Ф. К. Сологуб, А. А. Ахматова, Н. С. Гумилев, А. А. Блок, О. Э. Мандельштам, М. И. Цветаева, Б. Л. Пастернак, В. В. Набоков, П. Г. Антокольский, Д. С. Самойлов, В. С. Высоцкий, Ю. П. Морич и др.). Шекспировская гамлетовская матричная основа получила новые интерпретации и осмысление на современном этапе в русской прозе («Граф Эссекс», «Ручка, ножка, огуречик» Ю. О. Домбровского, «Король Лир, принц Гамлет и печник Зверев» В. Я. Озолина, «Меньшее зло» Ю. А. Дубова, «Шакспер, Shakespeare, Шекспир» М. З. Берколайко, «В ожидании Фортинбраса» И. Голдин и др.).

Тема настоящей статьи — «гамлетовский текст» в пьесах «Гамлет. Версия» Б. Акунина (2002) и «Гамлет. Нулевое действие» Л. С. Петрушевской (2002). Появившиеся одновременно, эти произведения показательны для постмодернистской эпохи, иронически цитирующей классические тексты и переосмысляющей традиционные сюжеты и образы.

Используемое нами понятие «гамлетовский текст» связано с концепцией В. Н. Топорова<sup>1</sup> и означает совокупность произведений, организующим началом которых является «Гамлет» Шекспира, в которых используются этот традиционный сюжет, его мотивы и образы, реминисценции, аллюзии, парафразы.

«Гамлет» Шекспира<sup>2</sup> — это трагедия гуманиста предбарочной эпохи позднего Возрождения, который в акте мести дяде, убившему отца, и матери, предавшей память отца, стремится к высокой цели — вправить «вывихнутый сустав времени», связать порвавшуюся нить времен. Поэтому так важны выделенные драматургом три фазы духовного бытия Гамлета: мажорная гармония (до смерти отца, повторного брака матери и встречи с Призраком) — дисгармония хаоса (крушение миропорядка Вселенной и необходимость сделать выбор в пользу действия, органически ему чуждого) — минорная гармония (накануне гибели, когда все решено и не осталось больше сомнений). Эта триада раскрывается на широком фоне в многоплановой композиции, в результате чего Гамлет показан не только изнутри, но и глазами других участников истории, которая, как в искривленном зеркале, отражается в двух минисюжетах — о Лаэрте и Фортинбрасе, их погибших отцах и их этике поведения.

Обратимся к фабуле прецедентного текста. В трагедии Шекспира за сценой гибнет король Дании; его брат, женившись на вдове, становится королем; начинается меланхолия Гамлета, потрясенного кончиной отца и поспешным повторным браком матери. В начале действия появляется Призрак, который раскрывает сыну тайну подлого убийства братом, влившим ему в ухо яд во время сна, и просит об отмщении. Основное действие посвящено раскрытию мучительных сомнений Гамлета, который хочет удостовериться в преступлении Клавдия, а убедившись, что Клавдий не просто убийца, но злодей, порождающий зло, совершает акт мести. В финале трагедии гибнут Гертруда, Лаэрт, Клавдий, Гамлет. Наследующий датский престол Фортинбрас приказывает похоронить Гамлета с честью, как воина.

Б. Акунин уже в названии пьесы акцентирует особенности своего прочтения шекспировского произведения. «Гамлет. Версия. Трагедия в двух актах»<sup>3</sup> — значит сокращение пятиактной трагедии до двухактной, концентрированная передача сюжетных коллизий, отказ от простого воспроизводства шекспировской истории и от претензий на единственно возможную трансформацию сюжета. С подобной авторской стратегией, обозначенной на уровне наименования, связана естественная корректировка состава действующих лиц (нет Призрака, могильщиков, многих офицеров и придворных) и имени

одного из героев (не Горацио, а Гораций), изменяются фабула и философская проблематика трагедии, рисунок образов ее героев.

При внешнем следовании отдельным мотивам «Гамлета» Шекспира в пьесе «Гамлет. Версия» решительно пересмотрено ядро сюжета, которое Б. Акунин связывает не с принцем, а с Горацием, преследующим свои цели и режиссирующим действие. Находящийся на службе норвежской короны, он моделирует события в Эльсиноре в соответствии с шекспировским протосюжетом.

Своеобразной нешекспировской кульминацией пьесы является 6-я сцена 1-го акта, когда Клавдий заинтересовался именем близкого друга Гамлета. Гораций признается ему, что его отец был ценителем античности, поэтому назвал своих сыновей Овидий, Петроний, Гораций, что родом он из Швабии и принадлежит небогатому дворянскому роду, что его фамилия фон Дорн. Последнее, пожалуй, самое главное в «Версии» Б. Акунина, потому что вписывает это произведение в фандориаду: Гораций фон Дорн — один из предков Эраста Петровича Фандорина.

В своем литературном проекте «Приключения Эраста Фандорина» Б. Акунин экспериментировал с разными жанрами криминального романа, но при всех жанровых переменах постоянной величиной оставалась трактовка главного героя — благородного сыщика, изящно и со вкусом раскрывающего преступление и влияющего на большую политику. Этой тактики писатель придерживался и в тех романах, в которых речь шла о предках и потомках Фандорина.

Гораций фон Дорн — исключение из типологии «фандоринских» героев. Он не сыщик, а преступник и макиавеллист, считающий себя «исследователем человеческой природы»<sup>4</sup>. Не убивая лично, он повинен во всех смертях (за исключением смерти короля Гамлета), случившихся в Эльсиноре. Беспринципный игрок, сделавший ставку на принца Фортинбраса, он помог расчистить путь ему к датскому престолу. Тайну филигранно проведенной операции Гораций раскрывает своему хозяину в финале: «Понадобился маленький фокус с призраком, подмененное письмо, душеспасительная беседа с королевой, да несколько капель яда, которым я смазал клинки перед поединком. Ваши мнимые пираты, доставившие Гамлета обратно в Данию, исполнили задание безукоризненно. Единственную серьезную угрозу представлял заговор французской партии, но мне удалось вовремя устранить ее предводителя, канцлера Полония, а молодой Лаэрт был неопасен»<sup>5</sup>.

Таким образом, «гамлетовский текст» Б. Акунина претерпел весьма существенные трансформации за счет того, что Гамлет, объект манипуляций Горация, играет вспомогательную роль, а философская история Шекспира о принце-мыслителе приобретает все качества криминального действия о заговорщиках и об искусственно выморочном наследстве.

Трансформирует центральное смысловое ядро «Гамлета» Шекспира и Л. С. Петрушевская в своем фарсе «Гамлет. Нулевое действие»<sup>6</sup>, который

стал закономерным итогом размышлений писательницы, нашедших выражение в ее ранних статьях «Попытка ответа» и «Гамлет» и в рассказе «Новые Гамлеты».

Название «Гамлет. Нулевое действие» раскрывает особенности отношения автора к оригинальному тексту: это приквел, в котором речь идет о событиях, предшествовавших событиям первоначального произведения, поэтому — «нулевое действие». На то, что это прелюдия к трагедии Шекспира, указывает и окончание пьесы Л. С. Петрушевской:

«Уильям Шекспир  
Гамлет  
Акт II  
(Далее по тексту)»<sup>7</sup>.

С другой стороны, предыстория трагедии Шекспира в трактовке Л. С. Петрушевской приобретает и добавочный смысл, обусловленный прямым значением слова «ноль», с которым этимологически связано слово «нулевое»: это пустое место, место, равное нулю. Поэтому, создавая свой «нулевой» фарс, Л. С. Петрушевская использует приемы народного площадного театра — на уровне и смысла, и содержания, и системы образов.

Фарсовое действие построено по принципу театра в театре: приближенные принца Фортинбраса, они же актеры, получают задание разыграть сцену появления призрака умершего короля Гамлета перед его сыном. Атмосфера балагана и капустника раскрывается в ремарке, согласно которой Фортинбрас въезжает *«на палочке с конской головой под попоной. Ноги всадника маленькие, искусственные, болтаются по бокам седла»*<sup>8</sup>. Кодировка смысла дается в характеристиках Пельше своей команды: «Это же актеры, ваше высочество. Это не люди. Прорехи на человечестве»<sup>9</sup>, что интертекстуально связано с голевским смехом.

Игровой модус повествования обнаруживается и на уровне поэтичности фортинбрасовых лицедеев, которые использует писательница. Фамилии главного режиссера театра Фортинбраса Пельше, генерального директора и канатоходца Зорге, коммерческого директора и кассира, младшего сержанта Куусинена, гонца Фортинбраса Пуго аллюзивно отсылают к партийцам, резиденту советской разведки, политикам и партработникам, достигшим больших высот в системах разных советских эпох (сталинской, хрущевской, брежневской, горбачевской) и в двух случаях трагически закончившим жизнь. Политический интертекст имен создает исторические и социальные аналогии, определяя смысловое поле пьесы «Гамлет. Нулевое действие», где принц Фортинбрас намерен перекрыть карту Европы, присвоив себе Данию.

Кульминация «Нулевого действия» — спектакль «Мышеловка», который разыгрывают подручные Фортинбраса. В прецедентном тексте ее постановкой занимается Принц Датский, чтобы убедиться в вине своего дяди короля Клавдия. В пьесе Л. С. Петрушевской этот фабульный ход — действие о Гонзаго как индикатор истины — получает другое наполнение. Актер из

«Стэффорда-на-Эйвоне» то ли «Шакспеаре», то ли «Шекспир» продал свою трагедию «Мышеловка» Зорге и Куусинену, который затем даже принимал участие в одной из постановок этой пьески. Согласно утвержденному Фортинбрасом плану, теперь «Мышеловка» будет разыграна перед Гамлетом Гамлетовичем, чтобы убедить его в преступной кончине отца, к которой якобы причастен Клавдий.

Само представление выдержано в традициях полуимпровизационного фарса, основой которого является канва «Гамлета» Шекспира с вплетенными маргинализированными мотивами из «Ромео и Джульетты» и «Отелло».

Сопоставление смыслов пьес Б. Акунина и Л. С. Петрушевской, производных от «Гамлета» У. Шекспира, позволяет сделать некоторые выводы о бытовании «гамлетовского текста» в русской литературе начала XXI в. «Гамлет. Версия» и «Гамлет. Нулевое действие» соответствуют канонам миноритарного театра, характерного для постмодернистской драматургии. Б. Акунин и Л. С. Петрушевская создают парафразы на тему классического «Гамлета», выдвигая на авансцену в качестве главного героя второстепенных персонажей. Кардинальному переосмыслению подвергается философская проблематика первотекста: современных драматургов интересуют вопросы о природе власти и роли личности в истории, об игре и политике; их трактовка дается в русле конспирологической теории заговоров и одновременно пародии на нее. Имеющие в основе один и тот же первичный текст, «Гамлет. Версия» и «Гамлет. Нулевое действие» одинаково транскрибируют образ Принца Датского, который изображен пьяницей, повесой, сумасбродом, обманом втянутым в государственный переворот. Так происходит трагестивирование и ироническое переосмысление высокой философской трагедии Шекспира.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Топоров В. Н.* Петербург и «Петербургский текст» русской литературы // Топоров В. Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ: Исследования в области мифопоэтического: Избранное. М.: Издательская группа «Прогресс» — «Культура», 1995. С. 259–367.

<sup>2</sup> *Шекспир У.* Гамлет, Принц Датский / пер. с англ. М. Лозинского // Шекспир У. Полн. собр. соч. в 8 т. Т. 6. М.: Искусство, 1960. С. 3–157.

<sup>3</sup> *Акунин Б.* Гамлет. Версия // Акунин Б. Трагедия. Комедия. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2002. С. 5–113.

<sup>4</sup> Там же. С. 113.

<sup>5</sup> Там же.

<sup>6</sup> *Петрушевская Л. С.* Гамлет. Нулевое действие // Петрушевская Л. С. Измененное время. СПб.: Амфора, ТИД Амфора, 2005. С. 249–279.

<sup>7</sup> Там же. С. 279.

<sup>8</sup> Там же. С. 249.

<sup>9</sup> Там же. С. 250.



**Ishimbaeva, G. G.**

*Bashkir State University*

**“THE HAMLET TEXT” OF RUSSIAN LITERATURE AT THE BEGINNING OF THE 21ST CENTURY (B. AKUNIN, L. S. PETRUSHEVSKAYA)**

This article introduces the term of “Hamlet text”, explores its features in the plays “Hamlet. Version” by B. Akunin (2002) and “Hamlet. Zero action” L. S. Petrushevskaya (2002). It is proved that the “Hamlets” of B. Akunin and L. Petrushevskaya be in accordance with the canons of a minority theater, which ironically reinterprets Shakespeare’s high philosophical tragedy.

*Keywords:* “Hamlet text”, Russian literature, B. Akunin, L. Petrushevskaya.

## О РЕЦЕПЦИИ ТЕОРИИ ИНТЕРМЕДИАЛЬНОСТИ ОТЕЧЕСТВЕННЫМ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕМ

Статья посвящена интермедиальным исследованиям и темпам их развития в России. Выделяются три ключевые причины, по которым теория интермедиальности, несмотря на почти сорокалетнюю историю, все еще не входит в образовательные программы и не так активно принимается исследователями. Среди этих причин называется отсутствие единой методологии, недостаточная компетентность исследователей и боязнь утратить главный объект литературоведения — художественный текст.

*Ключевые слова:* интермедиальность, литературоведение, образование, методология, терминология, компетентность.

Исследованиям интермедиальности уже почти 40 лет, однако отечественное литературоведение все еще не спешит принимать новую теорию и уж тем более включать ее в образовательную программу. На это есть сразу несколько серьезных причин, о которых мы поговорим в этой работе. Однако следует сразу заметить, что по тем же причинам теория интермедиальности у нас и развивается не так активно и не так продуктивно. Для начала рассмотрим, что вообще такое интермедиальность.

Уже из этимологии термина можно понять: речь идет о взаимодействиях медиа — т. е. взаимодействиях разных каналов коммуникации в пределах одного произведения. В случае с литературой речь пойдет о проникновении визуальных и аудиальных каналов в вербальный текст. Наше определение интермедиальности звучит так: это формально-содержательная составляющая художественного произведения, связанная с авторской стратегией адаптировать и транслировать семиотические коды других медиа.

Все началось в 1980-е гг., когда группа немецких исследователей (среди них были Оге Ханзен-Лёве, Йенс Шрётер, Юрген Мюллер и некоторые другие) пришла к важному открытию — медиа не могут существовать изолированно друг от друга. Йенс Шрётер писал об этом так: «В тот период [1980-е] обособленные тенденции теорий и историй медиа и довольно банальный факт, что ни одна среда не может рассматриваться как “монада”, побудили меня и некоторых других ученых обратить свое внимание на сложные и запутанные процессы взаимодействий и столкновений медиа. Понятие интермедиальности было основано на предположении, что чистых медиа не существует и что медиа будут интегрировать структуры, процедуры, принципы, концепции, вопросы других медиа, которые уже были разработаны в истории западных медиа, и будут играть с этими элементами»<sup>1</sup>.

Медиа взаимодействуют, конкурируют, имитируют друг друга, влияют на развитие других медиа — все эти явления были замечены исследователями и теперь требовали объяснений. Ученые самых разных национальностей и специальностей, объединив усилия для изучения междисциплинарной области, стали независимо друг от друга создавать взаимосвязанные концепции — появилась теория ремедиации Джея Дэвида Болтера и Ричарда Грусина<sup>2</sup>, Чиль Каттенбельт открыл гипермедиальность<sup>3</sup>, Генри Дженкинс — конвергенцию медиа<sup>4</sup>. Но несмотря на активные исследования и множество важных открытий, результат впечатлить все еще не может: нет ни четкого терминологического аппарата (нет даже единого определения интермедиальности), ни привязки к какой-либо области знаний. Перед нами разрозненный набор фактов и теорий, между которыми не всегда прослеживается преемственность идей. Изначально междисциплинарную область губит ее же междисциплинарность — каждый исследователь полагается в первую очередь на знания, методы и инструменты своей области. Очень точно эта мысль выражена в статье А. А. Хаминовой и Н. Н. Зильберман: «На данный момент не существует единого мнения о понятийном аппарате интермедиальности, в связи с этим наблюдается подвижность видотипологических границ, охватывающих самые различные явления (от языка искусства до политехнологий), и принципы их взаимодействия (мульти-modalность, конвергенция и интеграция медиа, синтез, скрещивание и др.). В свою очередь, разомкнутость интермедиальности в широкий спектр гуманитарных дисциплин (теория коммуникации и культурные исследования, философия, теории литературы и музыки, истории искусств, исследования кино и т. д.) затрудняет выработку универсальной методикой анализа интермедиальности. <...> Таким образом, сегодня сформировалась достаточно неоднозначная ситуация, когда, с одной стороны, не вызывает сомнений перспективность данной теории в изучении медиа и современной культуры, а с другой — возлагаемые на нее ожидания не всегда получают должного подтверждения»<sup>5</sup>.

Отсюда следует первая и важнейшая причина неприятия этого нового знания — нет единой терминологии и методологии. Проблема серьезная, но, на наш взгляд, решаемая — и решается она путем обращения к зарубежным наработкам. Наиболее последовательно теория интермедиальности исследована в работах немецких литературоведов. В статьях Ирины Раевски<sup>6</sup> и Вернера Вольфа<sup>7</sup> уже предложены достойные варианты категоризации всех интермедиальных явлений, однако эти работы не только не переведены на русский язык, но и не всегда известны отечественным ученым, которые продолжают либо открывать то, что уже открыто, либо следовать за идеями формальной школы и семиотики, либо, что самое методологически уязвимое, смешивать и подменять понятия, выдавая за интермедиальность уже известное науке взаимодействие искусств. Есть работы Н. В. Тишуниной, в которых также с опорой на семиотику предлагаются достойные образцы интермедиального анализа<sup>8</sup>. Есть статьи А. А. Хаминовой, перенявшей и по-своему

адаптировавшей немецкие исследования в этой области<sup>9</sup>. То есть на самом деле теоретическая основа уже начинает принимать конкретную форму — но ей все еще нужен авторитет для успешного закрепления.

Вторая серьезная причина неприятия интермедиальности связана с компетентностью исследователя — это замечание уже было озвучено Вернером Вольфом, он утверждал, что из-за несовершенства системы образования обращение к интермедиальным исследованиям часто оборачивается дилетантизмом<sup>10</sup>. Литературовед, занимающийся проблемами интермедиальности, должен понимать специфику не только вербальных, но и визуальных и аудиальных медиа, а это требует либо привлечения дополнительных специалистов и сотрудничества с ними, либо достаточно широкого кругозора и специального образования у самого исследователя, который в таком случае за счет значительного расширения своих профессиональных навыков и умений становится искусствоведем вообще. Соответствующей должна быть и профессиональная подготовка таких будущих исследователей — в их учебных планах должны появиться самые разные дисциплины, не связанные с основной специальностью.

Эта проблема тоже решаема, но здесь больше сложностей — простым добавлением новых предметов ограничиться нельзя, поскольку это увеличит и без того внушительную нагрузку. Одним из решений может стать более гибкий выбор модулей, позволяющий студентам соотносить программу со своими научными интересами.

Третью причину также затрагивал Вернер Вольф, но мы скажем о ней подробнее. Это боязнь утраты основного объекта литературоведения — художественного текста. Для существования междисциплинарности просто необходима сама «дисциплинарность»<sup>11</sup>, а потому никто не призывает литературоведов заниматься музыкой, а музыковедов — живописью. Интермедиальность в литературоведении все еще предполагает работу с текстом, но обязует исследователя привлекать большее количество контекстов и заимствовать новые инструменты у других искусствоведческих дисциплин, если произведение этого требует. «Было бы неверно идти на компромисс между литературоведением и культурологией. Вместо этого нам нужно более глубокое понимание медиальных и интермедиальных проблем в литературоведении, чтобы убедиться, что изучение литературы остается самостоятельной дисциплиной. В конце концов, именно изучение литературы является одним из лучших вкладов в объяснение (интер)медиальности, а также культуры прошлого и настоящего в целом»<sup>12</sup>.

Даже если бы интермедиальный подход был продуктивен исключительно при работе с экспериментальными произведениями современности, мы уже не могли списывать его со счетов. Но, как показывает опыт, интермедиальный анализ применим даже к произведениям XIX–XX вв. То, как писатель может «играть» с формой текста и его структурой, сближая их с другими медиа, имплицитно или эксплицитно включать в текст разные каналы коммуни-

кации, сюжетно тематизировать проблематику других видов искусства — все это интермедиальность, и все это может исследовать литературовед. В конце концов, как писал Вернер Вольф, литературоведение — это изначально интермедиальная дисциплина<sup>13</sup>, ведь изучение любой пьесы предполагает не только работу с текстом, но и знание ее постановок — звука, музыки, декораций, игры актеров. Древний эпос — это не просто записанный текст, но и его исполнение, его обрядовая составляющая, его музыкальное сопровождение. «Таким образом, — заключает Вольф, — понятия медиальности и интермедиальности являются явно не просто теоретической химерой, но имеют существенное основание как в исторической, так и в современной действительности, о чем свидетельствуют многочисленные перекрестные отношения, возникшие между тем, что мы сегодня называем литературой, и другими медиа»<sup>14</sup>.

Усугубляет положение наше отношение к понятию медиа, ставшему сегодня синонимом средств массовой информации. Литература тоже относится к медиа, так же как и музыка, и кино, и живопись, и театр, и простой лист бумаги с рукописным набором символов — все это медиа, но разных форматов, уровней и категорий. И среди них нет более привилегированных, они равнозначны, потому что их главная задача заключается в передаче сообщения теми специфическими средствами, которые имеются в их распоряжении. Все это не значит, что мы должны закрывать глаза на смыслы, художественные достоинства текста, но у исследователя интермедиальности, помимо вопроса «что передо мной?», появляются не менее важные: «как это сделано?» и «с какой целью сделано именно так?». Путь от формы к смыслу — это тоже продуктивный метод исследования, что уже было доказано русским формализмом.

Сегодня интермедиальным исследованиям посвящают секции на конференциях<sup>15</sup>, выходят новые сборники научных трудов<sup>16</sup>, посвященные этой теме, появляются новые статьи — об интермедиальности заговорили в России. И хотя для многих она все еще остается таинственной областью, от которой отталкивает само слово «медиа», интермедиальность медленно входит в науку. Но ключевое слово здесь — «медленно».

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Schröter J.* Four Models of Intermediality // *Travels in Intermediality. ReBlurring the Boundaries* / ed. by B. Herzogenrath. Hanover, New Hampshire: Dartmouth College Press. 2012. P. 65. Здесь и далее перевод иностранных источников наш.

<sup>2</sup> См.: *Bolter J. D., Grusin R.* Remediation — Understanding new media. Cambridge: MIT Press, 2000. 312 p.

<sup>3</sup> См.: *Kattenbelt C.* Theatre as the Art of the Performer and the Stage of Intermediality // *Intermediality in Theatre and Performance* / ed. by F. Chapple, C. Kattenbelt. Amsterdam; New York: Rodopi, 2006. P. 31–41.

<sup>4</sup> См.: *Jenkins H.* Convergence culture: Where old and new media collide. New York: NYU Press, 2008. 368 p.

<sup>5</sup> Хаминова А. А., Зильберман Н. Н. Теория интермедиальности в контексте современной гуманитарной науки // Вестник Томского государственного университета. 2014. № 389. С. 38.

<sup>6</sup> См.: *Rajewsky I. O. Intermediality, Intertextuality, and Remediation: A Literary Perspective on Intermediality // Intermediality. History and Theory of the Arts, Literature and Technologies. 2005. Vol. 6. P. 43–64. DOI: 10.7202/1005505ar.*

<sup>7</sup> См.: *Wolf W. Relations Between Literature and Music in the Context of a General Typology of Intermediality // Comparative Literature: Sharing Knowledges for Preserving Cultural Diversity. 2009. Vol. 1. P. 133–155.*

<sup>8</sup> См.: *Тишунина Н. В. Западноевропейский символизм и проблема взаимодействия искусств: опыт интермедиального анализа. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. 159 с.*

<sup>9</sup> См.: *Хаминова А. А. Роман В. Ф. Одоевского «Русские ночи» в аспекте интермедиального анализа // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 343. С. 23–26.*

<sup>10</sup> *Wolf W. (Inter)mediality and the Study of Literature // CLCWeb: Comparative Literature and Culture. 2011. Vol. 13. P. 3. DOI: 10.7771/1481-4374.1789.*

<sup>11</sup> Ibid. P. 8.

<sup>12</sup> Ibid.

<sup>13</sup> Ibid. P. 3.

<sup>14</sup> Ibid.

<sup>15</sup> В качестве примеров недавних и еще предстоящих конференций можно отметить Четвертую студенческую конференцию филологов и лингвистов НИУ ВШЭ в Санкт-Петербурге и «Бахрушинские чтения — 2020» в Москве.

<sup>16</sup> См.: *Художественное слово в пространстве культуры: интермедиальность в контексте исследований зарубежной литературы / отв. ред. Ю. Л. Цветков, А. Н. Таганов. Иваново: Изд-во Ивановского гос. ун-та, 2017. 310 с.*

**Kachkov, I. A.**

*Ural Federal University*

## **ON THE RECEPTION OF THE THEORY OF INTERMEDIALITY IN RUSSIAN LITERARY STUDIES**

The article focused on intermedial studies and the pace of their development in Russia. There are three key reasons why the theory of intermediality, despite its almost forty-year history, is still not included in educational programs and is not commonly accepted among researchers. These reasons include: the lack of a common methodology, lacking researcher competence and a fear of losing the main object of literary criticism — a literary text.

*Keywords:* intermediality, literary studies, education, methodology, terminology, competence.

**Кедрова Галина Евгеньевна**

*Московский государственный университет  
имени М. В. Ломоносова*

kedr@philol.msu.ru

**Потемкин Сергей Борисович**

*Московский государственный университет  
имени М. В. Ломоносова*

prolexprim@gmail.com

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНОГОЯЗЫЧНОГО ПАРАЛЛЕЛЬНОГО КОРПУСА ПРОИЗВЕДЕНИЙ А. П. ЧЕХОВА ДЛЯ ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ**

Использование многоязычного параллельного корпуса позволяет выявить эффективные и неэффективные стратегии переводчиков при передаче лексики и эмоционального содержания классических произведений русской литературы. Выравненные на уровне предложений тексты оригинала и перевода, полученные в автоматическом режиме и затем проверенные и откорректированные лингвистами, являются удобным исходным материалом для дальнейшего анализа особенностей переводческой практики вне зависимости от целевого языка.

*Ключевые слова:* переводные универсалии, выравнивание по предложениям, эксплицитация, симплификация.

Многоязычные параллельные корпуса художественных и нехудожественных текстов широко используются как для обучения переводчиков, так и для практики перевода, в том числе статистического машинного перевода. Сопоставительные исследования, реализованные на материале параллельных корпусов, стали неотъемлемой частью современного переводоведения<sup>1</sup>. Их главная ценность, как отмечает большинство исследователей, заключается в возможности получения объективных данных о методах, с помощью которых можно (и нужно) решать сложные проблемы, с которыми сталкиваются переводчики художественных текстов, о продуктивных и непродуктивных переводческих стратегиях и наиболее эффективных технических приемах перевода<sup>2</sup>. Параллельные корпуса литературных текстов считаются также основным источником межкультурной коммуникации и передачи культурного наследия наций как ценная часть цифровых литературных исследований и цифровых гуманитарных наук в целом<sup>3</sup>. Однако развитие исследований на базе корпусных ресурсов существенно затрудняет как слабая методологическая база для их проведения, так и очень ограниченное количество доступных мультязычных параллельных корпусов<sup>4</sup>. Эта проблема особенно актуальна

для русского языка, для которого в настоящий момент существует не так много параллельных корпусов, а общедоступных мультязычных параллельных корпусов художественных текстов нет вообще. Такая ситуация во многом обусловлена особенностями литературных текстов, в результате чего построение и аннотирование параллельных корпусов литературных текстов является очень сложной процедурой из-за недостаточной точности результатов автоматического сегментирования и аннотирования, которые дает использование соответствующих ресурсов<sup>5</sup>. Одной из основных проблем здесь является выравнивание (пословное, по предложениям и абзацам), которое обычно требует ручной корректировки автоматически полученных результатов. Однако детальный анализ несовпадений в выравнивании и анализ наиболее спорных вопросов при выравнивании предложений и абзацев мультязычного параллельного корпуса представляет значительный интерес для обучения переводческой деятельности и совершенствования систем машинного перевода. Одним из результатов такой работы в нашем исследовании стало формирование базы данных расхождений оригинального и переводного текстов, которые могут вызвать сбой в автоматическом выравнивании.

Для решения этой проблемы в проекте «Многоязычный параллельный корпус переводов произведений А. П. Чехова» мы объединили технологию автоматического аннотирования текста<sup>6</sup> и ручной проверки и исправления ошибочного выравнивания в рамках ежегодной компьютерной практики студентов-филологов. В течение трех лет в рамках прохождения учебной компьютерной практики на филологическом факультете МГУ было привлечено 152 студента, обучающихся на романо-германском отделении филологического факультета, которые вносили правку в результаты автоматического выравнивания слов, предложений и абзацев в разных переводах рассказов А. П. Чехова на английский, немецкий, французский, испанский, итальянский, финский и др. языки. Переводы Чехова для выполнения заданий практики были взяты из различных источников, доступных в Интернете, в том числе ресурсов проекта Гуттенберг, БД Google-books, сайтов университетских библиотек и сайтов издательств, популярных онлайн-библиотек и текстовых баз данных, частных литературных коллекций оцифрованных произведений писателя. В результате проделанной работы каждое предложение/фраза в текстах перевода было однозначно соотнесено с исходным текстовым фрагментом. При детальном анализе всех видов несоответствий в выравнивании нами были выявлены наиболее частые и типичные ошибки автоматического выравнивания, вызванные пропусками исходного текста в переводном тексте или включением в перевод нового текстового фрагмента, отсутствующего в исходном авторском тексте, разного рода перефразированием авторского текста, заменой авторских языковых средств создания образа на выбранные переводчиком лексические средства языка перевода и пр. текстовые трансформации. Часть отмеченных структурных несовпадений исходного и переводного текста связана с явлениями, которые получили в лите-



ратуре название переводческих универсалий<sup>7</sup>. Одной из наиболее устойчивых универсалий признана экспликация/эксплицитация, которая проявляется, в частности, во включении в переводной текст пояснений и псевдоавторских ремарок — в первую очередь для ввода конструкций прямой речи. Наш анализ показал, что такого рода ремарки не только могут добавляться в переводной текст, но также часто пропускаются переводчиком, как не несущие большой смысловой нагрузки, что свидетельствует в пользу действия другой тесно связанной с эксплицитацией универсальной тенденции — упрощения переводного текста по сравнению с оригиналом (симплификации)<sup>8</sup>. В табл. 1 приведены примеры действия этих универсалий по разным языкам переводов.

Таблица 1

<b>«Кухарка женится»</b>	<b>Kokkepikens bryllup (норвежский)</b>
нет, мол, не поймашь, старая ведьма!	Å, nei, du lurer ikke meg,
#####	<i>så han ut til å si. (Он как бы сказал).</i>
– Не пью-с, увольте-с...	Nei, ellers takk, jeg drikker ikke,
#####	<i>svarte han høyt. (Он громко ответил).</i>
<b>«Дама с собачкой»</b>	<b>A Dama do cachorrinho (португальский)</b>
– Это только принято говорить, что здесь скучно.	– Não passa de um hábito dizer que aqui é um tédio.
#####	- disse ele. (Сказал он).
<b>«Аптекарьша»</b>	<b>Die Apothekerin (немецкий)</b>
– А вино, надо сознаться, препаскуднейшее!	Der Wein ist aber, alles was recht ist, ein miserables Zeugs!
Vinum plochissimum!	Vinum schwachissimum,
#####	das muß man sagen! (Нужно это сказать).
<b>«Ванька»</b>	<b>Vanka (испанский)</b>
Я буду тебе табак тереть,	Te seré todo lo útil que pueda
– продолжал он,	– continuó
#####	momentos después. (Мгновение спустя).
– богу молиться,	Rogaré por ti,

«Знакомый мужчина»	<b>Un hombre conocido (испанский)</b>
Хоть бы мужчину знакомого встретить –	¡Si al menos me encontrara con algún conocido!
– <i>думала она.</i>	#####
– Я взяла бы денег...	le pediría dinero...
Так и скажу:	Esto es lo que le diré
дайте займы!	Haga el favor de prestarme...
– <i>думала она.</i>	#####
– Внизу направо...	Abajo..., a la derecha.
– <i>сказала она.</i>	#####
– О, как это страшно!	¡Oh, qué miedo de todo esto!
– <i>шептала она.</i>	#####
<b>«Аптекарьша»</b>	<b>La pharmacienne (французский)</b>
Вдруг среди ночной тишины раздаются чьи-то шаги и звяканье шпор.	Soudain retentissent, dans le calme de la nuit, des pas et des bruits d'éperons.
<i>Слышатся голоса.</i>	#####
– Там звонят, а ты не слышишь!	On sonne et tu n'entends pas !...
– <i>говорит аптекарь строго.</i>	#####
<b>«Человек в фуляре»</b>	<b>Mannen i penalet (норвежский)</b>
– Позвольте, что же это такое?	Kva skal dette bety?
– <i>спросил он.</i>	#####
<b>«Гость»</b>	<b>Der Gast (немецкий)</b>
– Не понимает!	– Er will es nicht verstehen!
Глуп!	Er ist einfach dumm!
– <i>злился он.</i>	#####

Можно также заметить, что наряду с отмеченными выше фактами стремление к экспликации/эксплицитации может иногда принимать в переводе гипертрофированные формы, что приводит к необоснованным добавлениям переводчиком текста «от себя», что представляется не всегда корректным по отношению к авторскому тексту. В табл. 2 приведены примеры такого рода переводов по разным языкам.

Таблица 2

«В потемках»	En la oscuridad (испанский)
Товарищу прокурора оставалось только со- знаться, что он не прав, делая этот допрос, и возвратиться к супруге.	Por este interrogatorio ya no le quedaba al consejero más que reconocer que se había equivocado y volver junto a su esposa.
#####	Pero tiene frío y se acuerda de su bata. (Но ему хо- лодно и он помнит свой халат).
Послушай, Пелагея,	Escucha, Pelagia
– сказал он,	– le dice.
«Мальчики»	Los chicos (испанский)
Мать и тетка бросились обнимать и целовать его.	Su madre y su tía lo estrecharon entre sus brazos hasta casi ahogarlo.
#####	– ¡Por fin! (Наконец-то!)
#####	– ¡Queridito mío! (Дорогой мой!)
#####	– ¿Qué tal? (Как дела?)
Наталья повалилась к его ногам и начала ста- скивать с него валенки.	La criada Natalia había caído a sus pies y trataba de quitarle los chanclos.
«Гость»	Der Gast (немецкий)
Я теряю сознание, вскакиваю и начинаю бро- сать в домашних чем попало.	ich verliere das Bewußtsein, springe auf und werfe jedem, der zufällig in meiner Nähe ist,
#####	irgendeinen schweren Gegenstand, der mir gerade in die Hand kommt, an den Kopf. (Любим тя- желым предметом, который попадает мне под руку, по голове).
Попадется под руку нож – я ножом,	Finde ich ein Messer, so werfe ich eben das Messer;
«Палата №6»	<b>Sjette Afdeling (датский)</b>
А молодое земство не открывало лечебницы ни в городе, ни возле, ссылаясь на то, что город уже имеет свою больницу.	Og den endnu saa unge Semstvo mente paa sin Side, at der ikke var Grund til at oprette noget nyt Hospital, al den Stund der fandtes et i Byen.
#####	Saaledes gik det til, at det var det eneste Sygehus i en vid Omegn. (Таким образом, оказалось, что это была единственная больница на большой терри- тории.)
– Нет, еще не время...	Næ—æ, det er endnu for tidligt.

Таким образом, данные, собранные нами в ходе коррекции результатов автоматического выравнивания в мультязычном параллельном корпусе произведений А. П. Чехова, свидетельствуют о том, что разные языки

перевода не очень сильно отличаются по наиболее частым типам и перечню используемых переводчиками технических приемов и переводческих стратегий. Эти выводы коррелируют с основными положениями теории переводческих универсалий<sup>9</sup>, активно развивающейся в настоящее время на базе корпусных ресурсов<sup>10</sup>. Мы считаем, что большинство таких случаев можно предсказать на основании хорошо известных лингвистических факторов, влияющих на переводческую работу (непереводимая лексика, местные реалии, различия в социокультурной базе и т. д.). Вместе с тем необходимо отметить, что наше корпусное исследование обнаружило также некоторые другие типы критического несовпадения авторского и переводного текста, которые не поддаются логическому объяснению, поскольку происходят из-за возможного отсутствия квалификации переводчика или его/ее личных стратегий и предпочтений, реализованных в переводе. Эти факторы вызывают смысловые ошибки и порождают ущербные шаблоны перефразирования. К таким видам ошибок относятся: немотивированный пропуск слов, предложений и фраз, добавление нового текста для уточнения и объяснения смысла предыдущего абзаца или «приукрашивания» чеховского текста и т. п. переводческие инновации.

Практическим результатом формируемого мультязычного параллельного корпуса произведений А. П. Чехова будет не зависящий от языка перечень потенциальных лингвистических проблем, связанных с переводом, а также набор технических приемов и методик перевода, используемых различными переводчиками для передачи семантики и стилистики исходного текста, который планируется пополнять в будущем материалами других корпусов.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Sanz Z. et al.* New directions in corpus-based translation studies / С. Fantinuoli, F. Zanettin (eds.). Berlin: Language Science Press. 2015. 174 p.

<sup>2</sup> *Авдеев А. А.* Технология параллельных корпусов текстов и ее использование в процессе обучения переводу // Научный журнал. Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2019. № 3 (43). С. 140–151.

<sup>3</sup> *Ganascia J.-G.* The Logic of the Big Data Turn in Digital Literary Studies // *Frontiers in Digital Humanities*. 2015. Vol. 2:7. [Электронный ресурс]. DOI: <http://dx.doi.org/10.3389/fdigh.2015.00007> (дата обращения: 01.05.2021).

<sup>4</sup> *Mikhailov M., Cooper R.* Corpus Linguistics for translation and contrastive studies: A guide for research. Routledge. 2016. 234 p.

<sup>5</sup> *Zanettin F.* Issues in Computer-Assisted Literary Translation Studies // *Intralinea. Special Issue: Corpora and Literary Translation Issues in Computer-Assisted Literary Translation Studies*. 2017. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.intralinea.org/specials/article/2254> (дата обращения: 01.05.2021).

<sup>6</sup> *Потемкин С. Б.* Выравнивание параллельных текстов на уровне предложений // Международной конференции Русистика в XXI веке: тенденции и направления развития, посвященной 100-летию Ереванского государственного университета и 80-ле-

тию русистики в Армении. Материалы конгрессов РОПРЯЛ. Издательство Ереванского Государственного Университета Ереван, Армения Ереван, 2019. С. 109–112.

<sup>7</sup> Baker M. Corpus Linguistics and Translation Studies: Implications and Applications // Text and Technology: In honour of John Sinclair. 1993. Vol. 64. P. 232–250.

<sup>8</sup> Pápai V. A universal of translated text? // InTranslation Universals: Do They Exist. 2004. P. 143–164.

<sup>9</sup> Gellerstam M. Translationese in Swedish novels translated from English // Lars Wollin, Hans Lindquist (ed.) / Translation Studies in Scandinavia. Lund, 1986. P. 88–95.

<sup>10</sup> Куниловская М. А., Ильющеня Т. А., Ковязина М. А. Перспективы исследования лингвистических признаков русскоязычного переводного дискурса // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2017. № 2. С. 17–27.

**Kedrova, G. E.**

*Lomonosov Moscow State University, Faculty of Philology*

**Potemkin, S. B.**

*Lomonosov Moscow State University, Faculty of Philology*

## **THE USE OF THE MULTILINGUAL PARALLEL CORPUS OF A. P. CHEKHOV'S OEUVERE FOR TRANSLATORS OF FICTION TEXTS**

The use of a multilingual parallel corpus makes it possible to identify mismatch in translation either lexical or emotional content of classical Russian literature. Alignment of the original and translation's texts, obtained automatically and thereafter verified and corrected by linguists, is a convenient source for further analysis of the universals of translation practice, regardless of the target language. Some typical features of sentence translations are considered. Those reflect the difference in the perception of the text by various ethnocultural communities.

*Keywords:* translation universals, sentence alignment, explication, simplification.

## ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ ЭПОХИ ПОСТМОДЕРНА: МОДАЛЬНОСТЬ И НАРРАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ

Статья посвящена рассмотрению модальности и нарративных стратегий в художественном тексте эпохи постмодерна, которые позволяют осуществить деконструкцию и демифологизацию существующих в общественном и индивидуальном сознании стереотипов. Одним из наиболее востребованных в современном литературном процессе становится жанр детектива, который позволяет объединить дискурсы разных литературных эпох и вовлечь читателя в процесс декодирования мотивов, образов, индивидуально-авторского стиля.

*Ключевые слова:* художественный текст, нарративная стратегия, модальность, постмодерн, детектив.

Последние десятилетия одной из актуальных проблем гуманитарной научной парадигмы является проблема постмодернизма, что обуславливает потребность в уяснении его специфики и роли в формировании современной культуры. Кроме того, важно установить те факторы, которые детерминируют особенности современной языковой личности, ее когнитивно-коммуникативный потенциал в условиях деконструкции устойчивых канонов, норм, прагматических моделей. Постмодернизм не является направлением или течением общественного сознания, но отражает мировоззрение эпохи постмодерна, выражающего основные тенденции, векторы развития и ориентиры социума на определенной ступени развития. Постмодернизм представляет собой совокупность подходов и концепций в различных научных парадигмах, которые тем не менее обладают некоторыми общими чертами. Доминанту постмодернистского мировоззрения составляет понимание невозможности описания мира как некоего целого с позиций таких общих теорий, которые постулируют свое право на истинное знание о действительности.

Базисом постмодерна становятся новейшие электронные технологии и технические средства массовой коммуникации, сформировавшие собственное информационное пространство. Сосуществование в этом культурном пространстве различных позиций, ракурсов рассмотрения проблем обусловило возникновение производных характеристик постмодерна, среди которых особо значимы фрагментарность, децентрация, изменчивость, контекстуальность, неопределенность, ирония, симуляция. Множественность мнений и интерпретаций в сфере постмодерна позволяет квалифицировать создаваемое им информационное пространство как поликультурное.

Сама субъективность трактуется теперь как реляционная категория, для которой свойственно функционирование на основании взаимоотношений субъектов или соотнесения представлений о себе и о Другом, что корреспондирует с идеей М. Бахтина о «диалоге культур», который пришел к ней через анализ проблемы Другого. По М. Бахтину, автор произведения должен «<...> утвердить чужое “я” не как объект, а как другой субъект <...>»<sup>1</sup>, поэтому диалог является подлинным «событием бытия» и выступает как изначально-фундаментальная экзистенциально-онтологическая категория. Для М. Бахтина диалог предстает как ежеминутно творящееся «живое» событие бытия, а потому он потенциально бесконечен: «Когда диалог кончается, все кончается. Поэтому диалог, в сущности, не может и не должен кончиться»<sup>2</sup>. Посредством выявления специфических черт диалога и диалогичности М. Бахтин приходит к рассмотрению полифонии как «множественности самостоятельных и неслиянных голосов и сознаний», как «сочетания нескольких индивидуальных воле», «принципиального выхода за пределы одной воли», что эксплицирует бахтинскую модель присутствия в сознании Я и Другого; личность — двусторонняя сущность, представляющая собой единство индивидуального и всеобщего. Следовательно, только диалог мнений формулирует понимание мира и осознание себя в нем.

Представляется, что в координатах постмодерна модальность художественного текста может быть описана исключительно как модальность субъективная, т. к. субъективность приобретает теперь статус означающей системы, предшествующей в своем существовании индивиду и детерминирующей его культурную идентичность. Поэтому логично, что сам субъект определяется исключительно личностным и культурно детерминированным дискурсом, а значит, в координатах постмодерна особую роль приобретают нарративные стратегии как способ рассказывания, повествования о событии. Субъективная модальность направлена, прежде всего, на деконструкцию и демифологизацию любых идеологических и социокультурных конструктов, ранее обладавших авторитетом в коммуникативном пространстве.

Сам текст воспринимается теперь как знак, как замена события рассказом, а анализ художественных текстов эпохи постмодерна с позиций когнитивной и коммуникативной лингвистики позволяет выдвинуть тезис о переносе акцентов восприятия нарратива: основное внимание адресата переносится на его структурообразующий принцип — создание маски автора. Функционал такой маски сводится к обеспечению эстетической коммуникации в условиях постоянной угрозы коммуникативной неудачи, которая, в свою очередь, детерминирована фрагментарностью дискурса и намеренно и регулярно воспроизводимой хаотичностью композиционных решений. Маска автора выступает основным механизмом реализации коммуникативного процесса, а также семиотическим центром постмодерна.

Постмодернизм выдвигает на первый план такой тип писателя, который смог бы реализовать сложные задачи, стоящие перед литературой,

и этот писатель должен обладать весьма значительными компетенциями в самых разных сферах культуры и искусства, философии, истории, филологии и других областей знания. В современной русской литературе таким писателем является Б. Акунин: именно в его творчестве читатель находит и занимательность, и глубокую философичность, и безупречный литературный вкус, и виртуозную мистификацию. Правда, и читатель должен испытывать потребность в таком чтении, которое являлось бы по своей сути интеллектуальной работой.

Теперь писатель должен моделировать разные реальности, владея специфическими дискурсами разных культурных и исторических эпох. Интеллектуальный багаж, которым обладает Б. Акунин как эссеист, литературовед и японист, переводчик, лингвист и историк, киносценарист, драматург, создатель компьютерных игр и беллетрист, позволяет ему реализовать когнитивно-прагматический потенциал художественных текстов постмодерна в полной мере. Сама природа постмодернизма трактуется как реакция возрастающей роли массовой литературы, функционирующей на основании стереотипов массового сознания, поэтому закономерен интерес Б. Акунина к жанру детектива, который, с одной стороны, позволяет писателю неизмеримо расширить круг своих читателей, с другой — изменить репутацию детектива в их сознании, вернуть как к классике самого жанра, так и к высокой классике в целом.

Свободное владение материалом русской и зарубежной классической литературы позволяет Б. Акунину совместить в своих художественных текстах элементы, свойственные творческой индивидуальности разных писателей, нарративные стратегии различных литературных направлений и художественных эпох. Кроме того, весьма значимыми для автора оказываются не только те из них, что свойственны самым разным пластам литературы (высокой классике, беллетристике, массовой литературе), но и постмодернистские приемы письма, а также некоторые философские идеи западных мэтров постмодернизма. Так, в романах об Эрасте Фандорине воплощены различные жанровые разновидности детектива: например, первым в серии становится именно конспирологический детектив — таков роман «Азазель» (1998). Выбор именно этой жанровой модели представляется вполне закономерным, т. к. конспирологический детектив становится некоей квинтэссенцией постмодернистского дискурса, сочетая собственно детективный нарратив и конспирологический, параноический по своей природе «рассказ», позволяющий продуценту художественного дискурса реализовать демифологизацию, отказ от устойчивых представлений об исторических событиях и продемонстрировать «недоверие к метанарративам»<sup>3</sup>. Также в «литературном проекте» об Эрасте Фандорине значимы и другие разновидности детектива: шпионский («Турецкий гамбит» (1998)), герметичный («Левиафан» (1998)), политический («Статский советник» (1999)), авантюрный («Черный город» (2012)); кроме того, Б. Акунин вносит в эту систему определенное разнообразие при



сохранении основных когнитивных структур и мотивных комплексов, создав «великосветский» детектив («Коронация, или Последний из романов» (2000)), «детективный роман о наемном убийце» («Смерть Ахиллеса» (1998)), «декадентский» («Любовница смерти» (2001)) и «диккенсовский» («Любовник смерти» (2001)) детективы. Особое место в этом «литературном проекте» занимают «технократический» («Планета Вода» (2015)) и «идиотический» («Куда ж нам плыть?» (2015)) детективы.

Авторские нарративные стратегии фокусируются в романах Б. Акунина на приемах, определяющих индивидуальный стиль писателей самых разных эпох, и тем самым читатель вовлекается в игру, предполагающую декодирование мотивов, способов создания образов, индивидуально-авторского стиля. Так, в романе «Внеклассное чтение» Б. Акунин именуется главы названиями тех литературных произведений, которые должны быть известны компетентному читателю: первая глава названа «Рассказ неизвестного человека», что, разумеется, создает отсылку к прецедентному тексту А. П. Чехова, название второй главы «Как вам это понравится?» является реминисценцией к комедии У Шекспира, в названиях глав значимы прецедентные тексты Л. Н. Толстого «Смерть Ивана Ильича», Дж. Мильтона «Потерянный рай», «Большие надежды» Ч. Диккенса, «Лекарь поневоле» Ж.-Б. Мольера, «Человек-невидимка» Г. Уэлса, «Коварство и любовь» Ф. Шиллера, «Солнечный удар» И. А. Бунина и многие другие. Такой прием обуславливается прагматикой современной литературы в целом, обнаруживающей тенденцию к развлекательности, ироничности восприятия современного бытия. Р. Барт объясняет этот феномен «горизонтом ожидания» читателей, которые испытывают «скуку» от нарочито усложненного «неудобочитаемого» текста, от авангардистских фильмов или картин, в чем, в свою очередь, «повинна привычка “сводить” чтение к потреблению: человек скучает, когда он не может сам производить текст, играть его, разбирать его по частям, запускать его в действие»<sup>4</sup>. Именно поэтому, подчеркивает Р. Барт, автор вынужден принимать во внимание этот «горизонт ожидания», что определяет использование в художественных текстах кодов различных эпох, стилей и направлений, а нарративная стратегия иронии с наибольшей полнотой реализуется в жанре детектива с его устойчивыми схемами и сюжетными моделями, где писатель получает возможность экспериментировать: «“Двойное” кодирование дает возможность автору заинтересовать своим произведением сразу несколько читательских групп, осуществляя расчет и на читателя, который поймет “все”, и на того, кто поймет кое-что»<sup>5</sup>.

Постмодернизм рассматривает корреляции нарратива и реальной действительности как способ объективации нарративных способов осмысления существования самого субъекта речи, продуцента дискурса. Современная научная парадигма трактует нарративные стратегии при опоре на предложенную лингвистикой модель изучения художественного текста как некоего экспериментального освоения мира, как руководства действиями. Основной

нарративной стратегией становится ирония, направленная и на предшествующие прецедентные тексты и ситуации, и на представленные в мировом литературном процессе жанровые модели (закончившие свое развитие или функционирующие в современной художественной словесности), и на сами авторские коммуникативные компетенции, многообразно реализуясь и в качестве самоиронии.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Бахтин М.* Проблемы поэтики Достоевского. 4-е изд. М.: Сов. Россия, 1979. С. 12.

<sup>2</sup> Там же. С. 294.

<sup>3</sup> Подробнее об этом: *Лиотар Ж.-Ф.* Состояние постмодерна. М.: Институт экспериментальной психологии; СПб.: Алетейя, 1998. 160 с.

<sup>4</sup> *Барт Р.* Избранные работы. Семиотика. Поэтика: Пер. с фр. / сост., общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова. М.: Прогресс, 1989. 616 с. С. 422.

<sup>5</sup> *Ранчин А.* Романы Б. Акунина и классическая традиция // Новое литературное обозрение. 2004. № 67.

**Kuznetsova, A. V.**

*Southern Federal University*

## LITERARY TEXT OF THE POSTMODERN ERA: MODALITY AND NARRATIVE STRATEGIES

The article is devoted to the consideration of modality and narrative strategies in the literary text of the postmodern era, which allow deconstruction and demythologization of stereotypes existing in the public and individual consciousness. One of the most popular in the modern literary process is the genre of the detective story, which allows you to combine the discourses of different literary eras and engage the reader in the decoding process of motives, images, and individual author's style.

*Keywords:* literary text, narrative strategy, modality, postmodern.

## ЧТЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК ПРОТЕСТ ПРОТИВ НЕПОЛНОТЫ ЖИЗНИ

Статья посвящена специфике чтения сложных текстов. В ней рассматриваются методические принципы создания уроков обучения чтению художественной литературы: использование аутентичных художественных текстов, учет универсальных механизмов чтения и организация урока чтения по модели естественного взаимодействия читателя и книги. В качестве иллюстрации приведены три урока чтения по художественным текстам русских писателей.

*Ключевые слова:* русская литература, методика, художественный текст, цифровой урок чтения.

*«Чтение, как и писательство, — это протест против неполноты жизни».*

**Марио Варгас Льюса**, перуанский писатель,  
лауреат Нобелевской премии по литературе 2010 г.

*«Много на свете хороших книг, но эти книги хороши только для тех людей, которые умеют их читать. Умение читать хорошие книги вовсе не равносильно знанию грамоты».*

**Дмитрий Иванович Писарев**, русский  
публицист и литературный критик

*«А что такое чтение — как не разгадывание, извлечение оставшегося за строками, за пределами строк... Чтение прежде всего сотворчество».*

**Марина Ивановна Цветаева**,  
русский поэт

Несмотря на практически безграничные возможности, которые предоставляют человеку современные средства связи и массовой коммуникации, а также свободный доступ к электронным ресурсам научных и художественных хранилищ, наша жизнь довольно однообразна, если не сказать стереотипна. Мы общаемся с людьми «нашего круга», который определяется образованием, местом проживания и др., строим отношения с ними примерно по одному сценарию, спектр наших чувств и эмоциональных переживаний достаточно ограничен, и, самое главное, мы даже не осознаём этих границ и удивляемся, подчас пугаемся своих реакций, попадая в непривычные ситуации.

Преодолеть ограниченность, неполноту собственной жизни может каждый, впус­тив в нее КНИГУ, художественную литературу. Условием успешного преодоления неполноты жизни является умение читать, причем речь идет не столько о владении техникой чтения, которую более или менее успешно осваивает любой выпускник начальной школы, сколько о смысловом восприятии, понимании текстов.

Еще в XIX в. читающие люди понимали, что техники чтения, или грамоты (см. эпиграф к статье), недостаточно для понимания сложных текстов, однако и в настоящее время в рамках курсов литературы и русского языка современной школы обучению чтению как пониманию текстов (в том числе таких сложных, как художественные) не уделяется достаточного внимания, следствием чего является печальный вывод: «Сображдане, поздравляю! Мы с литературой, но без читателя!» (Дмитрий Быков).

Конечно, обучение чтению/пониманию художественной литературы актуально прежде всего для юных представителей подрастающего поколения, но практика показывает, что нередко люди, перешагнувшие «возраст ученичества», вполне состоявшиеся профессионалы, осознают лакуны, возникающие у них при чтении художественной литературы на родном русском языке. Наш опыт проведения летом 2018 г. «Уроков чтения для всех!» в павильоне «Книги» на ВДНХ убедительно показал это: возрастной диапазон аудитории уроков был от 13 лет до 70+.

В рамках разработанного нами интерактивного курса «Уроки чтения — праздник, который всегда с тобой» (<https://ac.pushkininstitute.ru/course1.php>) каждый может найти интересный для себя электронный ресурс — мультимедийный комплекс, включающий интерактивный урок чтения в двух версиях, а также дополнительные ресурсы к нему.

Все уроки чтения созданы с использованием авторской методики обучения чтению художественной литературы<sup>1</sup>, гибкость которой позволяет создавать учебные материалы для любой аудитории (детей и взрослых; билингвов, инофонов и носителей языка; детей с особенностями речевого развития и др.), т. к. индивидуализация обучения достигается за счет использования художественных текстов, соответствующих потенциальному читателю с учетом его интересов, потребностей и возможностей, а также возраста и уровня владения языком (каждый урок снабжен соответствующими пометами). Интерактивный авторский курс «Уроки чтения — праздник, который всегда с тобой» содержит уроки чтения по художественным текстам русских писателей XVIII—XXI вв. (стихотворениям, рассказам, сказкам, притче и даже задачкам из «Ненаглядного пособия по математике» Г. Остера).

Опыт успешного использования уроков чтения в различных аудиториях и условиях обучения — для групповой работы в классе/аудитории, в качестве домашнего задания, самостоятельно для удовольствия, дома с мамой и др. (см. разделы «Отзывы» и «Практика применения» на главной странице курса) — убедительно показывает универсальность методики обучения чтению,

которая создается благодаря неукоснительному соблюдению трех основных принципов.

**Первый принцип.** Во всех интерактивных уроках чтения (как очных, так и цифровых) используются аутентичные художественные тексты, не подвергавшиеся сокращению или адаптации. Причем используется именно художественный текст, а не художественное произведение, основным компонентом которого он является, что позволяет читателю не отвлекаться на вопросы, не имеющие непосредственного отношения к содержанию этого текста. В аутентичном художественном тексте есть все, что необходимо для его понимания: для самостоятельного понимания художественного текста читателю не требуются справочные материалы, комментарии и дополнительные объяснения, читатель должен владеть умением «увидеть» в тексте нужную информацию и максимально возможным образом адекватно понять ее, иными словами, обладать читательской компетенцией, формирование которой и является целью интерактивных уроков чтения.

**Второй принцип** — учет универсальных психологических механизмов читательской деятельности: уровневой структуры чтения и использования так называемых когнитивных стратегий.

Психолингвистика рассматривает содержание книги (художественного текста) как «совокупность значения, смысла и представлений»<sup>2</sup>. В соответствии с этим могут быть выделены уровни понимания содержания текста.

*Первый уровень* восприятия любого текста на любом языке (как иностранном, так и родном) — *это узнавание языковых значений* (грамматических, лексических и др.) *его текстовых единиц*. Чем больше объем языковых знаний читателя, тем меньше трудностей у него возникает на этом уровне восприятия текста.

Однако текст читается не ради того, чтобы вспомнить те или иные значения лексических единиц или грамматических конструкций: читателю необходимо понять, почему *так* сказано, иными словами, определить смысл употребления той или иной языковой единицы в данном контексте. *Осмысление средств языкового выражения текста* — *это второй уровень* восприятия текста.

Как показывают наши наблюдения, читатели нередко ограничиваются пониманием основных сюжетных линий, не вдаваясь в смысл поступков и действий персонажей, т. е. не вникая в цели и мотивы их деятельности либо неверно их истолковывая. Нам (как и многим преподавателям-практикам) нередко приходится сталкиваться с тем, что, объясняя те или иные действия персонажа, обучаемые опираются не на текст, а на некоторые стереотипные оценки, мнения и т. п., т. е. не выводят смысл из текста, а подводят под него некоторые, как правило, банальные суждения.

Обращение к тексту, размышления над средствами его языкового выражения, над тем, что именно *сказал* автор, помогают читателю приблизиться к пониманию того, что именно описывает автор, и в конечном счете к пониманию смысла текста.

Уровни значения и смысла совместно образуют *понятийный уровень* восприятия текста: его достаточно для понимания любого нехудожественного текста.

А художественный текст, что известно любому читателю на собственном опыте, нужно не только понять, но и пережить, т. е. представить себе то, о чем читаешь: увидеть, услышать, почувствовать и т. п. Иными словами, в процессе чтения художественного текста присутствует *третий уровень восприятия* — *уровень представления*, иными словами, уровень перевода словесных образов текста на язык читательских представлений.

При возникновении затруднений читатель может использовать те или иные соответствующие уровню текстового восприятия когнитивные стратегии, которые являются также психологическими универсалиями.

В соответствии с **третьим принципом** методики обучения чтению художественной литературы урок чтения организуется по образцу естественного взаимодействия читателя и книги в реальных условиях с учетом универсального психологического (психолингвистического) принципа (Л. С. Выготский; Т. А. ван Дейк) *как моделирование ситуации, описанной в художественном тексте*.

Особо следует отметить, что работа над художественным текстом по предлагаемой методике не требует предварительного ознакомления учащихся с «правилами игры», т. е. знания специальной терминологии, овладения особыми инструкциями оперирования материалом и пр. Важно, что для читателя (любого возраста, уровня владения языком и др.) — это «просто» чтение интересного рассказа, стихотворения или сказки и размышление в свободной форме над тем, *что и как* сказано, а также *почему так* сказано...

Именно руководство перечисленными принципами объясняет широкие (и реальные!) возможности использования этой методики (и созданных на ее основе уроков чтения) для обучения различных категорий учащихся чтению художественной литературы.

Теперь обратимся к конкретным примерам уроков чтения. Для иллюстрации используем цифровые интерактивные уроки чтения, чтобы каждый читатель статьи мог познакомиться с организацией и методическим аппаратом этих уроков.

«Сказку о рыбаке и рыбке» А. С. Пушкина любой русский читатель знает с детских лет и, отвечая на вопрос, о ком эта сказка, первой назовет глупую, жадную старуху, «забыв» и о названии (сказка о старике...), и первой строчке сказки: «**Жил старик** со своею старухой...». К сожалению, стереотипы, возникающие в результате невнимательного — поверхностного — знакомства с текстом, легко возникают и тиражируются.

Вместе с тем в самом начале «Сказки о рыбаке и рыбке» читатель узнаёт, что жил старик со своею старухой «у самого синего моря». О спокойствии, почти безмятежности этой жизни (несмотря на все проблемы: землянка, разбитое корыто) читатель может догадаться (или не догадаться), размышляя над изменениями состояния моря (*помутилось, почернело* и др.) и причинами этих

изменений. *Синим (самым синим)* море бывает только при ясной погоде, чистом безоблачном небе.

Размышления над прочитанным, последовательное выполнение комплекса использующих когнитивные стратегии интерактивных заданий в тестовом формате, который позволяет продвижение вперед только в случае правильного ответа/действия, приводят читателя к пониманию смысла сказки, гораздо более глубокого и многослойного, чем кажется на первый взгляд.

Уроки чтения с Н.В. Кулибиной



Читаем  
«Сказку о рыбаке и рыбке»  
А.С. Пушкина

Фрагмент № 18

Старик не осмелился перечесть,  
Не дерзнул поперек слова молвить.  
Вот идёт он к синему морю,  
Видит, на море чёрная буря:  
Так и вздүүлсь сердитые волны,  
Так и хódят, так вóем и вóют.  
Стал он кликать золотую рыбку,  
Приплыла к нему рыбка, спросила:  
«Чего тебе надóбно, стáрче?»

Задания: 1 2


Выберите в тексте все выражения, которые описывают, как здесь выглядит море, которое в начале сказки было самым синим.

Рис. 1. Интерактивный урок чтения по «Сказке о рыбаке и рыбке»

А. С. Пушкина

<https://ac.pushkininstitute.ru/storage/SkasOryb/index.htm>

Уроки чтения с Н.В. Кулибиной



Читаем  
рассказ С.В. Лукьяненко  
«Чужая боль»

Фрагмент № 22

Она стояла совсем рядом. Смотрела на молчаливую толпу, поблескивающую самым разным оружием. И читала во всех глазах один и тот же вопрос, его вопрос...  
«Зачем мы играем! Что такое Игра?» Шаг. Ещё шаг. Она склонилась над Дэном, коснулась его лица:  
– Ты победил...

Задания: 1

Выделите в тексте слова которые объясняют, почему Катя решила, что Дэн победил.

Рис. 2. Интерактивный урок чтения по рассказу С. Лукьяненко «Чужая боль»

<https://ac.pushkininstitute.ru/storage/ChuzhBol/index.htm#>

Уроки чтения с Н.В. Кулибиной

Читаем  
рассказ Петра Бормора  
из книги «Игры демиургов»

Игры демиургов

– Кому легче, кому тяжелее, – уклончиво ответил Шамбамбукли.  
– А что?  
– Я подумал и осмелился попросить. Если будет на то Ваша воля, можно ли сделать так, чтобы счастья в мире стало побольше, а неприятностей – поменьше?  
Шамбамбукли помолчал с минуту.  
– Послушай, – наконец произнес он. – Вот ты – композитор, верно? На рояле умеешь играть. Как бы ты отнёсся к предложению исполнить сложную симфонию на одних белых клавишах, не трогая чёрных?

Задания: 1 2

Как Вы думаете, почему Шамбамбукли вместо ответа задаёт вопрос?

Он не знает, что ответить. Шамбамбукли хочет, чтобы человек сам себе ответил.

Рис. 3. Интерактивный урок чтения по рассказу Петра Бормора  
[https://ac.pushkininstitute.ru/storage/IgryDemi\\_prep/index.htm](https://ac.pushkininstitute.ru/storage/IgryDemi_prep/index.htm)

Юные любители фантастики, возможно, самостоятельно прочтут рассказ популярного современного писателя С. Лукьяненко «Чужая боль» и увидят в нем описание смертоносного оружия и поражающих воображение возможностей регенерирующих систем, делающих человека практически бессмертным (при условии соблюдения установленных правил игры), а также картины недавней истории (в том числе Великой Отечественной войны), представленные в виде компьютерной игры, будоражащей воображение, но не затрагивающей личные переживания, сочувствие, сострадание...

Выполнение тестовых заданий, направляющих размышления читателя и помогающих ему осмыслить причины «нелогичного» поступка героя, сознательно вышедшего из зоны комфорта и лишившего себя бессмертия, приводит читателя к тому же выводу, что других участников Игры: «Ты победил...», а возможно, «заставит» его критично отнестись к сюжетам предлагаемых на рынке компьютерных игр.

Еще один урок чтения, который хотелось бы здесь представить, разработан по рассказу (скорее притче) из сборника «Игры демиургов» Петра Бормора. Смысл короткого рассказа-притчи читатель может понять только при очень внимательном чтении, позволяющем отметить малейшие детали, и обдумывании прочитанного. В тексте рассказывается о визите некоего человека к демиургу Шамбамбукли. Помня о том, что при жизни демиург «ему благоволил», человек отваживается обратиться к нему с просьбой: с какой именно и что отвечает демиург, читатель узнаёт, дочитав рассказ до конца...

Конечно, квалифицированный, или «идеальный», по Умберто Эко, читатель разберется в сложном тексте без помощи методического аппарата



урока чтения, но неопытному — не располагающему нужными навыками и читательской компетенцией — подсказки, привлекающие внимание к нужным — ключевым — текстовым единицам и направляющие творческую фантазию, будут весьма кстати.

Опыт показывает, что использование интерактивных уроков чтения как для групповой работы в аудитории, так и при самостоятельном чтении вполне способно (пусть в незначительной степени, частично) помочь читателю компенсировать «неполноту жизни».

## **ПРИМЕЧАНИЯ**

<sup>1</sup> Кулибина Н. В. Методика обучения чтению художественной литературы: Монография. М.: Флинта, 2018. 302 с.

<sup>2</sup> Сорокин Ю. А. М. М.Бахтин и Н. А. Рубакин: теоретические параллели // Бахтинские чтения: Сборник. Орел: Изд-во ОГТРК, 1994. С. 15–29.

**Kulibina, N. V.**

*Pushkin State Russian Language Institute*

## **READING FICTION AS A PROTEST AGAINST THE INCOMPLETENESS OF LIFE**

The article is devoted to the specifics of reading complex texts. It discusses the methodological principles of creating lessons for teaching reading fiction: the use of authentic literary texts, taking into account universal reading mechanisms and organizing a reading lesson based on the model of natural interaction between the reader and the book. As an illustration, three reading lessons on the art texts of Russian writers are given.

*Keywords:* Russian literature, methodology, literary text, digital reading lesson.

## НЕКОТОРЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ПОЭЗИИ

В статье рассматривается современная поэзия, которая в последние годы существует не только в печатной, но и в электронной форме. Анализируются основные тенденции ее развития: насыщенность «вещными» образами, которые становятся либо символами, либо клише, обращение к мифологическим или сказочным сюжетам, интерес к усложненной образности, отход от традиционной силлабо-тонической системы. Рассматриваются новые способы продвижения авторской идентичности, новые формы существования текстов.

*Ключевые слова:* символ, клише, сюжетность, образность, поэтический текст.

При изучении современной русской литературы большее внимание, как правило, уделяется прозе, в то время как поэзия (во многом незаслуженно) остается в стороне. Однако следует отметить, что она также активно развивается и является важной частью современного литературного процесса.

Исследования, в которых затрагивается современная поэзия, касаются преимущественно поэтов конца XX в., печатавшихся в так называемых толстых литературных журналах. Однако современная новейшая поэзия существует преимущественно на иных ресурсах, и прежде всего — в Интернете, имеет обширную аудиторию и активно развивается, обсуждается, обретает интерактивный характер.

Как уже отмечалось, работы, посвященные поэзии, затрагивают преимущественно поэзию, существующую в «печатной» или «бумажной» форме. Но творчество поэтов, живущих ныне, чье творчество представляет собой непосредственный литературный процесс, охватить довольно трудно, так как оно еще не «устоялось», не сформировалось, но именно эта «процессуальность», становление и является признаком живой современной поэзии.

Существует ряд исследований, в которых обозначаются самые общие особенности современной поэзии. Так, прежде всего отмечается многообразие ее проявлений и форм: «...главной особенностью современной поэзии является ее многообразие»<sup>1</sup>, — пишет Н. В. Беляева. Также исследователь предлагает самую общую классификацию поэзии последних лет — это условное разделение на «традиционалистов» и «авангардистов-экспериментаторов». Но в то же время исследователями отмечается, что в настоящее время попытка систематизации современной российской поэзии, выделения в ней основных направлений, течений, групп чрезвычайно затруднена — из-за ее многообразия.

Однако в современной поэзии все-таки можно выделить некоторые основные особенности. На первый план, как отмечается в работе Е. С. Зинуровой, «выходят поэты-одиночки, индивидуалисты с собственной творческой концепцией»<sup>2</sup>. И, при всем обилии и разнообразии явлений в современной поэзии, она становится все более камерной, индивидуальной. «Из русской поэзии последних двух десятилетий ушел масштаб — масштаб большого миропонимания. Масштаб, когда космос, вселенная — космос необязательно физический, космос ведь бывает и духовным — оказались за горизонтом восприятия»<sup>3</sup>, — пишет С. Чупринин.

Кроме того, современная поэзия во многом развивается за счет усложнения образности, «густоты образов», не всегда поддающихся расшифровке. Этот уход от простоты, в некоторых случаях — превалирование формы над содержанием можно считать как достоинством, так и недостатком поэзии. Исследователями отмечается отсутствие в современной поэзии «стихов ясных. Когда человек пишет о любви, чтобы было ясно, что он пишет о любви, а не сложно выстраивает мыслительную конструкцию, концепт, из которой еще неизвестно, что может произойти»<sup>4</sup>.

Но в то же время в стихах современных поэтов возникает новая сюжетность, чаще всего — сказочная, мистическая, мифологическая, очень многослойная, формируется определенный арсенал образов, еще совсем недавно оригинальных, но сейчас уже обязательных и легко распознаваемых. И также следует подчеркнуть, что доминирует мрачная, пессимистичная, порой даже «чернушная» тональность.

Что касается ритмической стороны текста, то в последнее время поэзия все больше отходит от силлабо-тоники в сторону просто тоники, все больше и больше используются дольники (стихи, в которых количество безударных слогов между ударными колеблется от одного до двух). Кроме того, существует тенденция записи стихов в форме так называемой мнимой прозы, т. е. без деления на строфы. При таком написании текст выгладит прозаическим, но в действительности в нем прослеживаются ритм, рифмы, и при чтении это производит эффект обманутого ожидания.

Но, пожалуй, самая главная тенденция развития современной российской поэзии — это ее интерактивный характер. «Быть современным поэтом-профессионалом означает не столько сравняться в мастерстве с мэтрами мирового значения, сколько найти свою авторскую идентичность и следовать ей»<sup>5</sup>, — пишет современная поэтесса, одна из создательниц фестиваля поэзии С. Данилова. А поиск авторской идентичности предполагает не только и не столько собственно поэтическое мастерство, сколько: умение вести паблик (блог), осваивать концертные площадки, участвовать в фестивалях и конкурсах, заниматься самопиаром. Именно это является залогом популярности, известности. И при наличии большого количества конкурсов и фестивалей победителями оказываются авторы далеко не самого высокого уровня, но умеющие выгодно и грамотно презентовать себя в медиaprостранстве.

Рассмотрим эти тенденции на примерах. Хотя мы и говорили о почти полном отсутствии любовной тематики в современной лирике, она есть, хотя и не является доминирующей. Но особенность ее в том, что она не претендует на всеобъемлющность. И хотя лирическая героиня (а речь идет преимущественно о женской поэзии) воспринимает любовь как некий взрыв, катастрофу, тем не менее эта поэзия насыщена массой бытовых, сиюминутных деталей и примет, что придает ей камерный характер:

«я пишу тебе письма, ночами, при свете настольной лампы;  
рядом кружка с остывшим кофе,  
полная пепельница окурков.

боль сочится сквозь черные строчки, сквозь эти глупые штампы» (Пола Шибеева).

Несомненно, каждая из этих деталей является символом душевного состояния героини, ее одиночества и неустроенности. Но из этой «вещной» поэзии, изобилия деталей есть два выхода. Первый из них — штампованность, когда постепенно все эти бытовые подробности, поначалу оригинальные, звучные, изысканные (кофе / чай / какао, сигареты, имбирь, корица, постель и т. п.) переходя из стихотворения в стихотворение, становятся если не банальными, то истертыми:

«я так скучаю.

нет, серьезно, я так скучаю / по общим шуткам и разговорам за сладким чаем. <...> нам с тобой не просыпаться в одной постели,  
не писать короткие смс: «одевайся, прошу, теплее»,  
не смеяться над сбежавшим какао на плите,  
не молчать на кухне в полной темноте» (Аня Захарова).

Как можно заметить, первый и второй тексты очень сходны по эмоциональному звучанию и лексическому наполнению, это не подражание и не копирование, это просто общая тенденция, желание вместить в один текст порой даже несовместимые детали.

Второй вариант развития этой «вещной» поэзии — ее выход к обобщениям, что позволяет ей подниматься над вещностью и становиться действительно символической, воплощать уже некие объемные смыслы: «И время с антресолей доставать коробку, где советские игрушки — и космонавт, и яблоко, и грушка, перебирать, рассыпав на кровать. Как будто нет и не бывало лжи, войны и вовсе не бывало смерти. И мир большой, и сколько ни отмерь ты, все будет по тебе, держи, держи» (А. Лемерт (Долгарева)).

Многие лирические стихотворения обретают сюжеты, чаще всего мистические, сказочные; широкое распространение получают сюжеты про драконов, ведьм, Кая и Герду, Снежную королеву, Алису — это образы и сюжеты, которые уже изначально наполнены определенными смыслами, и эти смыслы могут быть обыграны в текстах:

«ведьма снова приходит ко мне, говорит, что устала,  
что варила сырые сердца и всегда ей казалось — мало,

целовала замерзших путников, грела телом,  
а любить — только вот любить никогда не умела...» (Пола Шибеева).

Повествование может вестись не от лица лирического героя, но о некоем лирическом герое, названном по имени:

«Кэт приходит чуть раньше, в пустое кафе, садится за стол у окна» (П. Шибеева).

«Хелен пишет: ты знаешь, мы жили с ним 20 лет, или два года, или всего два дня» (С. Лаврентьева).

Некоторая противоположность этим «вещным» или сюжетным текстам — тексты нарочито усложненные, насыщенные и перенасыщенные подтекстами, двойными и тройными смыслами, где особое внимание уделяется форме, звукописи. Но они не всегда и не с первого взгляда поддаются расшифровке неискушенным читателем:

По горло в ветрах — колокольных, витых и плавных,

По плечи сыта океанами синей тьмы.

Поруки за душу — в ладонь очертанье рыбы.

Сквозь левое ухо — беззвучье броска с кормы (Анастасия Спивак).

Как уже отмечалось, современная поэзия — поэзия скорее мрачная, пессимистичная, в которой доминируют темы разрыва с любимым, одиночества, потерянности, страха, безысходности. Большинство современных поэтов пишет, что называется, «на разрыв». Модными и частотными образами становятся «вскрытые вены», «невозможность дышать без тебя», темы любви как взрыва, смертельного выстрела, но также и — потери близких, смертельной болезни:

«знаешь, что правда жутко? понимать — ничто тебя не излечит,  
когда боль становится частью тебя и всецело гложет.

страшно — когда инсульт парализует тело и лишает речи,

но не лишает разума, что дает понять,

насколько ты безнадежен» (Аня Захарова).

Наиболее яркие тексты современной поэзии — не копируют штампы, не углубляются только в негативные переживания; их язык прост и в то же время афористичен. Так пишет, например, Светлана Лаврентьева, используя так называемую мнимую прозу, т. е. не разбивая свои тексты на строфы: «Счастье растворено во времени и оседает в простых вещах. Я ничего не могу тебе обещать, да и нужно ли что-нибудь обещать? <...> Если ты хочешь увидеть смысл, никогда его не ищи. Счастье растворено во времени, это знает каждый опытный часовщик». Подобный способ записи — это некий обман, читатель словно читает прозу, но находит в ней ритмическую основу, рифмы. Стиль Лаврентьевой — простота, оригинальность рифм и созвучий, глубина образов.

Наиболее удачное и яркое сочетание таланта, умения найти свою авторскую идентичность и организаторских талантов демонстрирует Стефания Данилова. Ее поэзия очень технична, полна ярких и неожиданных образов,

которые становятся уже символическими. «...Мне кажется, что этот воин — я. / Ты — озеро. Я пригубить не смею. / Пусть лучше стану кормом воронья, / чем грязь свою с прозрачностью твоею / смешаю, как чернила с белизной. / Молчи. Я упиваюсь этой жадой. / Ты — море. Океан. Ручей лесной. / Река, что не для входа и однажды» (Стефания Данилова).

Поэзия Даниловой обретает уже почти притчевый характер.

Два последних примера — образцы хорошо сделанной, ясной, не перегруженной образами, но в то же время многоплановой и глубокой поэзии на хорошем техническом уровне.

Что касается формы существования современной поэзии, то это, прежде всего, авторские странички / сайты в Интернете — «ВКонтакте», на Facebook, видеоклипы на Youtube, в которых авторы читают свои стихи. Такие видеоклипы, а также стримы (прямые трансляции) — новый формат существования поэзии в Сети. Поэтические вечера, концерты также делают поэзию зримой, близкой читателям / слушателям. Популяризация, продвижение собственных текстов становятся для авторов делом ничуть не менее, а может быть, и более важным, нежели само творчество, поэтическое мастерство. Так, поэзия Стефании Даниловой и Светланы Лаврентьевой — удачный пример подобного симбиоза собственно поэзии, причем очень высокого уровня, и умения ее продвигать: поэтическое мастерство поддерживается грамотным пиаром, концертами, подписками.

Однако можно найти и ряд примеров не слишком оригинальных текстов довольно сильно распиаренных в Сети авторов. Так, тексты широко известной в Сети Ах Астаховой с точки зрения оригинальности и иногда даже поэтической техники (неточные рифмы, стилистические огрехи) не всегда удачны, но в то же время претендуют на универсальность и нравоучительность: в них используется большое количество императивов, автор учит своих читателей жизни, однако эти формулы банальны. Но успех ее в социальных сетях велик.

В рамках одной статьи трудно назвать все интересные имена и тенденции, существующие в современной поэзии. Необходимо лишь подчеркнуть, что она существует и активно развивается, и наряду со множеством банальных текстов, которыми перегружен сайт стихи.ру, существуют и действительно техничные, образные, оригинальные и многоплановые поэтические тексты.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Беляева Н. В.* Взгляд на современную поэзию // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana) 2009. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzglyad-na-sovremennuyu-poeziyu> (дата обращения: 05.05.2020).

<sup>2</sup> *Зинурова Е. С.* Многоликость современной российской поэзии // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение. Журналистика. 2018. Т. 23. № 3. С. 293.

<sup>3</sup> *Чупринин С.* О лакунах в современной поэзии // Prosodia. 2015. № 2. С. 40.

<sup>4</sup> Там же. С. 42.

<sup>5</sup> Данилова С. А., Бильченко Е. В. Event-среда как коммуникативная площадка для современного поэта // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение. Журналистика. 2019. Т. 24. № 2. С. 214.

**Kumbasheva, J. A.**

*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University*

### **SOME TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF MODERN RUSSIAN POETRY**

The article considers modern poetry, which in recent years exists not only in print but also in electronic form. The main tendencies of its development are analyzed: saturation with “material” images that become either symbols or clichés, appeal to mythological or fairy-tale stories, interest in complicated imagery, departure from the traditional syllabonic system. New ways of promoting author's identity, new forms of text existence are considered.

*Keywords:* symbol, cliché, plot, imagery, poetic text.

## ТЕКСТ КРЫМСКОЙ ВОЙНЫ КАК СУБТЕКСТ КРЫМСКОГО ТОПИЧЕСКОГО ТЕКСТА (НА ПРИМЕРЕ «СЕВАСТОПОЛЬСКИХ РАССКАЗОВ» Л. Н. ТОЛСТОГО)

Рассматриваются вопросы выявления и анализа текста Крымской войны в произведениях Л. Н. Толстого. Новизна исследования заключается в том, что изучение сверхтекстовых структур в современном литературоведении прежде всего сосредоточено на топосных текстах, в то время как событийные тексты исследованы мало, и методология изучения их не ясна. Война является значимым внетекстовым субстратом, вокруг которого выстроился один из наиболее масштабных событийных сверхтекстов русской литературы. Особенность войны как события заключается во всеохватности ее влияния на все сферы жизни человека: индивидуальные (экзистенциальные), семейные, общественные, государственные, религиозные, общечеловеческие.

*Ключевые слова:* сверхтекст, событийный текст, текст войны, крымский текст, субтекст, Л. Н. Толстой.

Крымский текст в творчестве Л. Н. Толстого начинается с «Севастопольских рассказов» — наиболее изученного из всех его повествовательных циклов. Но в отношении творчества именно этого писателя логичнее говорить все же о другом типе сверхтекста — событийном тексте, тексте Крымской войны, т. к. Крым в сознании Толстого до конца его жизни будет связан с этим событием. Текст войны как субтекст крымского текста имеет внутренние интертекстуальные связи, общий мотивно-образный фонд, инвариантный сюжет<sup>1</sup>.

Текст войны, представленный в «Севастопольских рассказах», поднимает вопрос о справедливости существующего мироустройства: и в отношении атакующих, и в отношении обороняющегося. Война вводит человека в «пограничную ситуацию» и тем самым проверяет истинность его внутренних убеждений. Авторское повествование построено прежде всего на столкновении романтических и героических читательских ожиданий с реальностью.

Л. Н. Толстой нацелен на развенчание общих героико-романтических картин обороняющегося Севастополя. Писатель подчеркивает, что «первое впечатление ваше непременно самое неприятное: странное смешение лагерной и городской жизни, красивого города и грязного бивуака не только не красиво, но кажется отвратительным беспорядком; вам даже покажется, что все перепуганы, суетятся, не знают, что делать»<sup>2</sup>. Столкновение читательских ожиданий и действительного положения дел усиливается авторским словом.



Л. Н. Толстой намерено подчеркивает, что созерцание реальной жизни города заставляет усомниться в справедливости рассказов о героической обороне города, которые распространены вдали от Крыма, «с Северной стороны»: «Да! Вам непременно предстоит разочарование, ежели вы в первый раз въезжаете в Севастополь»<sup>3</sup>.

Противоречивые чувства читателя автор предлагает разрешить через внимательное изучение отдельных деталей представшей взору картины, через конкретных персонажей. Здесь автор впервые задает границы собственному тексту войны, он опрокидывает весь предполагаемый героический пафос и указывает на будничность героизма, на проявление «величия и твердости духа» в повседневности; на войну в «настоящем ее выражении — в крови, в страданиях, в смерти...»<sup>4</sup>.

Именно таким образом начинается четкое разделение двух систем представлений, двух вариантов создания мифа войны — война «в правильном, красивом и блестящем строе, с музыкой и барабанным боем, с развевающимися знаменами и гарцующими генералами» и война в ее истинном, кровавом обличье. В первом случае война «окультурена», ее настоящее обличье скрыто красивыми воинственными зрелищами. Так, при наблюдении торжественных похорон офицера наблюдатель способен забывать об ужасах войны и обретать естественное для него состояние легкомыслия, вовлеченности в решение мелких, насущных забот, «увлечения одним настоящим»<sup>5</sup>. Во втором случае открывается ее истинное лицо, которое и описывает автор на протяжении трех севастопольских рассказов. Два главных топоса, где разворачивается истинный текст войны, — госпиталь и бастион. По ним и предлагает пройти читателю Л. Н. Толстой.

Первый топос — госпиталь. Здесь Л. Н. Толстой проводит читателя по залам перевязочной и ампутационной. Писатель ярко раскрывает идею народного патриотизма солдат низшего звена. Далее Л. Н. Толстой демонстрирует двух солдат, чьи положения противоположны: один умирает, другой полностью выздоровел. Первый — «белокурый, с пухлым и бледным лицом человек» на полу, испытывающий нестерпимые муки. На его лицо уже надета маска смерти, от него идет тяжелый запах гниющего тела, его глаза уже ничего не видят, он не понимает обращенных к нему слов. Второй — «сидит бодро, он поправился; но по мертвому, тусклому взгляду, по ужасной худобе и морщинам лица вы видите, что это существо выстрадавшее лучшую часть своей жизни»<sup>6</sup>, у него ампутирована рука.

Представленное автором противопоставление «выздоровевший — невыздоровевший» не совсем соответствует читательским ожиданиям: в описании оправившегося после ампутации солдата преобладают не образы здоровья, но образы смерти — солдат худ, как скелет, у него мертвый взгляд. Именно таким образом в тексте войны Л. Н. Толстого выстраивается пласт представлений об антигуманистической сущности войны, ее противоестественности человеческой природе.

Последующий образ страдающей матроски и посещение операционной прокладывают дорогу к экзистенциальному пласту смыслов, связанных с войной. Особенное внимание автор-проводник уделяет переживаниям читателя, предрекая витальное чувство — удовольствие от собственного здоровья, а также «осознание своего ничтожества» перед тысячами смертей, которые происходят на войне. Госпиталь в тексте войны выступает в качестве своеобразной духовной инициации, позволяющей обрести нужное состояние для перемены отношения со смертью, для предуготовления к стрельбе на бастионах. Госпиталь подводит человека к мыслям о вечном, духовном; «окультуренная» война (например, красивые похороны) — к мыслям о сиюминутном, мирском.

Четвертый бастион выступает в рассказе одновременно как место встречи со смертью (а значит — обнажение динамики человеческого на поле боя) и как место будничного, естественного патриотизма. По мере следования к четвертому бастиону все большее значение начинает занимать описание ландшафта: «в произведениях севастопольского цикла толстовский пейзаж — прежде всего батальный пейзаж»<sup>7</sup>, одна из главных его характеристик — динамичность; отталкиваясь от романтических традиций, Л. Н. Толстой создает реалистический военный пейзаж, выполняющий множество художественных функций в тексте. Среди прочих особо хочется выделить способность «погружать во внутренний мир повествователя и персонажей»<sup>8</sup>.

Проводник-повествователь не перестает развенчивать читательские ожидания. Погрузив читателя в многочисленные, детальные описания обороняющегося редута («маленькое чувство гордости и большое чувство подавленного страха»<sup>9</sup>), Л. Н. Толстой умело потрясает читателя: «Но разочаруйтесь: это еще не четвертый бастион. Это Язоновский редут — место сравнительно очень безопасное и вовсе не страшное»<sup>10</sup>. Читатель готовится к еще более страшным, действительно ужасным описаниям. Но, оказавшись на четвертой батарее, меньше всего внимания уделяется «пугающим» описаниям, напротив — нарастает уже привычный ракурс «обыденности». На самой передовой читатель обнаруживает «домашнюю» обстановку: матросы сидят за игрой в карты, офицер спокойно прохаживается от амбразуры к амбразуре.

Душевный мир читателя уже не так занимает Л. Н. Толстого, его внимание перемещается на перестрелку, которая вдруг завязывается между враждующими сторонами. Автору важно раскрыть образы главных героев своего повествования — солдат и пехотных офицеров; тех, которые не просто прошли духовную инициацию через созерцание смерти, но находящихся под смертоносным огнем уже много месяцев: «Вглядитесь в лица <...>, видны эти главные черты, составляющие силу русского — простоты и упрямства; но здесь на каждом лице кажется вам, что опасность, злоба и страдания войны <...> проложили еще следы сознания своего достоинства и высокой мысли и чувства»<sup>11</sup>. Но Л. Н. Толстой не останавливается на духовном преображении

защитников Севастополя и дополняет систему представлений о человеке на войне путем описания удовольствия от игры с жизнью и смертью.

Сама перестрелка, затеянная офицером то ли из тщеславия, то ли из удовольствия, частично носит игровой характер: выстрелы живо обсуждаются солдатами, батарейный командир сердится за ответное ядро и приказывает стрелять в ответ. Угроза для жизни позволяет испытать «странное чувство наслаждения и вместе страха», «вы находите какую-то особенную прелесть в опасности, в этой игре жизнью и смертью, вам хочется, чтобы еще и еще поближе упали около вас ядро или бомба»<sup>12</sup>.

Следующий очерк-рассказ значительно расширяет границы текста войны, заданные в первой части трилогии, вместе с тем сохраняется общая направленность мысли автора. «Севастополь в мае» открывается сопоставлением динамики и статики: на фоне неизменного батального пейзажа указывается на неисчислимость произошедших событий (смертей, наград, разжалований).

Л. Н. Толстой не отходит от заданной ранее экзистенциальной проблематики текста войны (духовного преображения перед лицом смерти), но изображает противоположные предыдущим ситуации — когда преображения человека не происходит по причине тщеславия, малодушия, желания показаться *своим* в кругу вышестоящих («аристократизм» как нравственная трагедия). Для перечисленных выше персонажей война не стала обыденностью, они ярко переживают все, что происходит на передовой. Невозможность духовной инициации некоторых персонажей дается не только через ряд негативных характеристик, но и их неспособность посетить не только фронт, но и перевязочную. Таков князь Гальцин, он «вошел в первую комнату, взглянул и тотчас же невольно повернулся назад и выбежал на улицу. Это было слишком ужасно!»<sup>13</sup>.

Повествователь наряду с персонажами, у которых война так и не вошла в привычку, вводит персонажей, которые уже прошли духовную инициацию. Например, рядом с Калугиным, прошедшим на бастионах около пятидесяти часов, изображен безымянный капитан, который провел на передовой шесть месяцев. Главная разница между ними состоит в том, что капитан уже полностью пережил те чувства, которые характерны для Калугина: он «прошел через все это — сначала тщеславился, хабрился, рисковал, надеялся на награды и репутацию и даже приобрел их, <...> после шестимесячного пребывания на бастионе уже не рисковал <...> без строгой необходимости»<sup>14</sup>.

Заканчивая очерк, Л. Н. Толстой вновь переходит от частных, детальных описаний к обобщенным картинам. И, как в начале рассказа, автор уравнивает две воюющие стороны — и в жизни, и в смерти. Повествователь описывает временное перемирие, заключенное для уборки тел с поля боя: «в цветущей долине кучками лежат без сапог, в серых и синих одеждах, изуродованные трупы, которые сносят рабочие и накладывают на повозки. Ужасный, тягелый запах мертвого тела наполняет воздух»<sup>15</sup>. И на фоне этого батального

пейзажа завязываются разговоры русских и французов. В их диалогах не изображено ненависти, напротив — благосклонность, доброжелательность, любопытство.

В последующем очерке «Севастополь в августе 1855 года» Л. Н. Толстой придерживается тех же принципов организации текста войны, что и в двух предыдущих. Он сталкивает героико-романтический взгляд (младший брат — Володя Козельцов) на войну с обыденным (старший брат — Михаил Козельцов). Только подъезжающий к передовой Володя находится в плену почти фольклорных представлений о подвиге и смерти: «Мы всех перебьем; но, наконец, меня ранят другой раз, третий раз, и я упаду при смерти. Тогда все прибегут ко мне <...>. Я приподнимусь и скажу только: “Да, вы не умели ценить двух человек, которые истинно любили отечество; теперь они оба пали... да простит вам бог!” — и умру»<sup>16</sup>. Это очень подробная фантазия младшего брата оказывается в соседстве не только с суждениями брата («война совсем не так делается, как ты думаешь, Володя!»), но и с реальной диалектикой души раненого Михайлова и убитого Праскухина в предыдущем очерке. Тем явственней высвечивается разрыв между общепринятым текстом войны, сформированным по слухам и фольклорной и романтической литературными традициями, и текстом войны Л. Н. Толстого.

В «Севастопольских рассказах» Л. Н. Толстой последовательно разграничивает два мифа о войне: романтико-героический и собственно авторский. Последний с трудом поддается формальному определению, поскольку сочетает экзистенциальные, обыденные, героико-патриотические темы совершенно особенным образом. Согласно романисту, обнаружение истинного облика войны возможно только через соприкосновение со смертью. Главных два топоса, где это возможно, — госпиталь (перевязочная) и передовая (четвертый бастион). Госпиталь необходим автору в качестве своеобразной духовной инициации, позволяющей обрести необходимое состояние для нахождения в пространстве второго топоса — на бастионе, под угрозой ежесекундной смерти. Передовая позволяет исследовать непосредственную «диалектику души» человека, впервые находящегося под угрозой ежесекундной смерти, и настоящий, будничны́й патриотизм (который находится в оппозиции к романтическому тексту войны).

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См., например: Северный текст как логосная форма бытия Русского Севера: монография / сост., отв. ред. Е. Ш. Галимова, А. Г. Лошаков. Т. 1. Архангельск: ИМИДЖ-ПРЕСС, 2017. 410 с.

<sup>2</sup> Толстой Л. Н. Полное собрание сочинений: в 90 т. Том 4. Произведения сева­стопольского периода. Утро помещика / под общей ред. В. Г. Черткова; при участии ред. ком. в составе А. Е. Грузинского, Н. К. Гудзия, Н. Н. Гусева и др. М., 1935. С. 5.

<sup>3</sup> Там же. С. 6.

<sup>4</sup> Там же. С. 9.

<sup>5</sup> Там же.

<sup>6</sup> Там же. С. 8.

<sup>7</sup> Курьянова В. В. Крымский текст в творчестве Л. Н. Толстого. Симферополь: Бизнес-Информ, 2015. С. 63.

<sup>8</sup> Там же. С. 69.

<sup>9</sup> Толстой Л. Н. Указ. соч. С. 13.

<sup>10</sup> Там же.

<sup>11</sup> Там же. С. 14.

<sup>12</sup> Там же. С. 15.

<sup>13</sup> Там же. С. 37.

<sup>14</sup> Там же. С. 41.

<sup>15</sup> Там же. С. 56.

<sup>16</sup> Там же. С. 75.

**Kurianova, V. V.**

*V. I. Vernadsky Crimea Federal University*

The issues of identifying and analyzing the text of the Crimean War in the works of L. N. Tolstoy are considered. The novelty of the research lies in the fact that the study of supertext structures in modern literary criticism is primarily focused on topos texts, while event texts have been little studied, and the methodology for studying them is not clear. War is a significant extra-textual substrate around which one of the most ambitious event-driven supertexts of Russian literature has been built. The peculiarity of war as an event lies in the comprehensiveness of its influence on all spheres of human life: individual (existential), family, public, state, religious, universal.

*Keywords:* supertext, event text, text of war, Crimean text, subtext, L. N. Tolstoy.

## НОНСЕНСЫ Д. ХАРМСА И Э. ЛИР

Статья посвящена исследованию нонсенса, активно используемого в литературе абсурда. Рассмотрены особенности нонсенсов Д. Хармса, который продолжает традицию Э. Лира. Д. Хармс, как и Э. Лир, отказывается от традиционных форм искусства, ищет новые методы изображения действительности при помощи семантической бессмыслицы, алогизма и поэтики абсурда, за которой скрываются латентные страхи перед дисгармоничной реальностью.

*Ключевые слова:* нонсенс, абсурд, Д. Хармс, Э. Лир.

Нонсенс (англ. «nonsense», от лат. «non» — «нет» и «sensus» — «смысл») — высказывание, лишённое смысла, отсутствие смысла, бессмыслица, логическая ошибка, активно используется в литературе абсурда, которая в процессе лингвистической и логической игры раскрывает бессмысленность, парадоксальность, нелепость привычных жизненных установок, стереотипов, правил и законов. Нонсенс, по словам О. Хаксли, «как и высокая поэзия, с которой он весьма тесно связан, как философские построения, как всякое создание фантазии, отстаивает духовную свободу человека перед лицом всех угнетающих обстоятельств»<sup>1</sup>.

Исследователь феномена «драмы абсурда» М. Анищенко считает, что его тематика «обусловлена развитием истории XX века, поставившей под сомнение понятия гуманизма и прогресса»<sup>2</sup>, и ссылается на Э. Ионеско, который отметил: «Утратив свои религиозные и метафизические корни, человек потерялся в этом мире, все его существование оказалось бессмысленным, бесполезным»<sup>3</sup>.

Поэтому в первые десятилетия прошлого столетия особенно востребованным оказалось наследие английского поэта Эдварда Лира (1812–1888). «Гений нонсенса», «Верховный Перипатетический Осел и Главный Белибердяй страны», как называл себя Э. Лир, был основателем литературы абсурда. О. Хаксли в статье «Эдвард Лир» (1923) проникательно заметил: «Лир — подлинный поэт. <...> Льюис Кэрролл писал бессмыслицу, преувеличивая смысл, — некую избыточную логичную логику. Игра его слов интеллектуальна. Лир, поэт по преимуществу, творил бессмыслицу из избытка лирического воображения, он играл словами ради одного их звучания и блеска. Его нонсенс — более чистый образец жанра, поскольку он более поэтичен»<sup>4</sup>.

Высоко оценивал Эдварда Лира и С. Маршак, который признавался: «Сейчас разговляюсь стихами. Для разбега перевожу стихи Эдварда Лира, родоначальника английской детской поэзии, первого создателя жанра “нон-

сенс” — “чепушистых” стихов. Это — просто прелесть! Столько в его книгах причуды, выдумки, душевной чистоты. И при этом Эдвард Лир один из самых музыкальных поэтов». И ниже: «Переводить Лира очень трудно. Нелегко передать его разнообразный, гибкий ритм и мелодичность его стихов, воспроизвести на другом языке причудливую вереницу его образов. И все же я работал над переводами из Лира с живейшим интересом и удовольствием. Мне хотелось донести до моих читателей ту веселую игру, которая составляет сущность поэзии Эдварда Лира»<sup>5</sup>.

Философские и художественные искания XX в. в ситуации исчерпанности классической парадигмы познания и господства онтологического нигилизма породили недоверие к рационалистическому мышлению и стремление отыскать новые способы осмысления мира и человека. Подобными поисками занимались обэриуты, авторитеты бессмыслицы, входившие в состав ОБЭ-РИУ (Объединения реального искусства), Д. Хармс, А. Введенский, Н. Заболоцкий, К. Вагинов и др. Отказавшиеся от традиционных форм искусства, они культивировали поэтику абсурда и самоценность слова, очищенного от шелухи традиционных смыслов.

Среди обэриутов, поэтов «нового мироощущения и нового искусства», особое место принадлежит Даниилу Хармсу (Даниил Ювачев: 1905–1942), который признавался в 1937 г.: «Меня интересует только “чушь”; только то, что не имеет никакого практического смысла. Меня интересует жизнь только в своем нелепом проявлении. Геройство, пафос, удадь, мораль, гигиеничность, нравственность, умиление и азарт — ненавистные для меня слова и чувства. Но я вполне понимаю и уважаю: восторг и восхищение, вдохновение и отчаяние, страсть и сдержанность, распутство и целомудрие, печаль и горе, радость и смех»<sup>6</sup>.

Основополагающий принцип Хармса, согласно определению В. Сажина, — тотальная инверсия. «Суть этого принципа во всеобщей смене знака: жизнь, все посюстороннее, природа, чудо, история, наука, личность — ложная реальность; потустороннее, смерть (небытие), неживое (камень), безличность — истинная реальность. Разумеется, эта переклассификация явлений внутренне противоречива, если не драматична»<sup>7</sup>. И далее: «...эта инверсия сопрягается с другим свойством хармсовской творческой манеры (усвоенной им еще у своих ранних эстетических авторитетов, художников М. Матюшина и К. Малевича): с постоянным смещением (сдвигом) элементов текста, вследствие чего решающую роль в его интерпретации, наряду с теми или иными “ключами”, приобретает интуиция»<sup>8</sup>.

Хармса заботила в первую очередь «чистота порядка», которую обеспечивает он в качестве творца мира, творца первой реальности: «Когда я пишу стихи, то самым главным кажется мне не идея, не содержание, и не форма, и не туманное понятие “качество”, а нечто еще более туманное и непонятное рационалистическому уму, но понятное мне <...>, это чистота порядка. Истинное искусство стоит в ряду первой реальности, оно создает мир и является

его первым отражением. Оно обязательно реально»<sup>9</sup>. Поэтому так закономерно, что Хармс приходит в детскую литературу, используя дискурс ребенка, открывающего для себя новый мир.

Ноты абсурда и бессмыслицы Хармс вносил в свои детские стихотворения с начала 1920-х гг. — «О том как иван иваныч попросил и что из этого вышло» (с посвящением Тылле и восклицательному), «От бабушки до Esther», «Наброски к поэме “Михаилы”», «Землю, говорят, изобрели конюхи», «Кика и Кока» и др. Поэт особенно гордился алогичным стихотворением «Иван Торопышкин» (1929). В 1931 г., давая показания по делу о вредительстве в детской литературе, он признавался: «К наиболее бессмысленным своим стихам, как, например, стихотворению “О Торопышкине” я отношусь весьма хорошо, расценивая их как произведения качественно превосходные. И сознание, что они неразрывно с моими непечатающимися заумными произведениями, приносило мне большое внутренне удовлетворение...»<sup>10</sup>

Среди «заумных» прозаических сочинений Хармса выделим произведения «стариковской» тематики — «Как старушка покупала чернила» (1929), «Смерть старичка» (1935–1936), «Вываливающиеся старухи» (1939), «Старуха» (1939). В них соединены категории смешного, абсурдного, бессмысленного и высмеиваются человеческие инстинкты и глупость, цинизм и неспособность к сочувствию, а центральные образы образуют систему символов, говорящих о гибели человека прошлой эпохи.

«Дух поэтического безумия и поэтической непредсказуемости в стихах Хармса, предназначенных для детей, не умирал никогда. Он жив и во многих вещах начала 1930-х годов, например, в гениальном “Вруне”»<sup>11</sup>; он приобретает характер трагического абсурда во взрослых стихотворениях «Постоянство веселья и грязи» (1933), «Подруга» (1933), «Обращение учителей к своему ученику графу Дэкону» (1934), абсурда ужаса — в стихотворении «Жил-был в доме тридцать три единицы...» (1933).

В поэтическом мире Д. Хармса, который окончательно сложился к началу 1930-х гг., представлена дисгармоничная вселенная, полная нелепостей и бессмыслицы. Это было не столько отражение реальности, сколько ее новое художественное измерение.

Нонсенсы Д. Хармса, по его собственному признанию, продолжают традицию, которая была заложена английским поэтом Э. Лиром. В 1937 г. он составил таблицу своих любимых писателей, в которой отметил, что дал этот автор человечеству вообще и лично ему, Д. Хармсу. Он отвел Э. Лиру пятое место из шести, и рядом с именем поставил цифры 42 и 59, т. е. оценил значение Лира в своей судьбе очень высоко, гораздо выше, чем его влияние на человечество в целом. (Для сравнения: Гоголь, занимающий первое место в этой таблице, по мнению ее составителя, подарил как человечеству, так и ему самому 69 условных единиц<sup>12</sup>.)

Первые нонсенсы Э. Лира обращены к детям графа Дерби, в имении которого он прожил четыре года. Бессмысленные стишки были написаны по об-



разду книги «Приключения пятнадцати джентльменов» (1820) и позже вошли в миниатюрную книжечку «*A Book of Nonsense*» («Книга нонсенса») (1846) — сборник забавных пятистиший с авторскими иллюстрациями. В 1870-е гг. появилось еще три стихотворных сборника нонсенсов: «Нелепые песни, рассказы, ботаника и азбуки» (1870), «Новые нелепые стихи, рисунки, ботаника и так далее» (1872), «Щекотливая лирика» (1877). Герои Лира — странные люди, эксцентрики, чудачки, часто старики и старушки, нарушающие общепринятые правила поведения и не боящиеся быть самим собой, смеющиеся над смертью, но вместе с тем сигнализирующие читателю об одиночестве, усталости, болезнях их автора. Лимерическим героям Лира, как точно заметил О. Хаксли, всегда противопоставлены «Они» — «это все на свете, это “средний человек”, “они” — это то, что в передовицах дешевой прессы называли бы “Все здравомыслящие Мужчины и Женщины”. “Они” — это Общественное мнение»<sup>13</sup>. В лимериках Лира складывается особая картина дисгармоничного мира, в котором идет постоянная борьба между личностью и обществом, между эксцентриком и толпой. За внешней абсурдностью — глубокий смысл, раскрываемый с использованием оригинальных поэтических средств: Э. Лир играет рифмами, придумывает неожиданные неологизмы, использует литоту.

Д. Хармс, как и Э. Лир, отказывается от традиционных форм искусства, ищет новые методы изображения действительности при помощи семантической бессмыслицы, алогизма и поэтики абсурда, за которой скрываются латентные страхи перед дисгармоничной реальностью.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Хаксли О. Эдвард Лир // Писатели Англии о литературе. М.: Прогресс, 1981. С. 339–341. С. 339.

<sup>2</sup> Анищенко М. Г. Драма абсурда. М.: ГИТИС, 2011. 312 с. С. 8.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Хаксли О. Указ. соч. С. 339.

<sup>5</sup> Хлебникова Л. Кто такой Эдвард Лир и почему его называли гением нонсенса [Электронный ресурс] // Школа жизни. Познавательный журнал [сайт]. URL: <https://shkolazhizni.ru/biographies/articles/31062/> (дата обращения: 03.05.2020).

<sup>6</sup> «Меня интересует только «чушь»: Даниил Хармс — гений «черного юмора» и «литературы абсурда» [Электронный ресурс] // Культурология.РФ [сайт]. URL: <https://kulturologia.ru/blogs/150817/35629/> (дата обращения: 03.05.2020).

<sup>7</sup> Сажин В. Н. Приближение к Хармсу // Хармс Д. Цирк Шардам. СПб.: Кристалл, 2001. С. 5–10. С. 10.

<sup>8</sup> Там же.

<sup>9</sup> Шубинский В. Даниил Хармс. Жизнь человека на ветру. М.: АСТ: CORPUS, 2015. 576 с. С. 300.

<sup>10</sup> Там же. С. 277–278.

<sup>11</sup> Там же. С. 289.

<sup>12</sup> Там же. С. 415.

<sup>13</sup> Хаксли О. Указ. соч. С. 340.

**Lenkova, N. R.**

*Bashkir State University*

## **NONSENSE OF D. HARMS AND E. LEAR**

The article is devoted to the study of nonsense, used in the literature of the absurd. Features of the nonsense of D. Harms, which continues the tradition of E. Lear, are considered. D. Harms, like E. Lear, rejects traditional forms of art, searches for new methods of depicting reality with the help of semantic nonsense, alogism and the poetics of absurdity, which conceal latent fears of disharmonious reality.

*Keywords:* nonsense, absurdity, D. Harms, E. Lear.

## АРХЕТИПИЧЕСКИЙ ОБРАЗ МАТЕРИ В ПОВЕСТИ Ф. М. РЕШЕТНИКОВА «МЕЖДУ ЛЮДЬМИ»

В статье рассматривается функционирование архетипического образа матери в автобиографической повести Ф. М. Решетникова «Между людьми». Психологическая достоверность исследуемого произведения обеспечивается не только спецификой материала, лежащего в его основе, но и архетипическим содержанием образов, создаваемых писателем. Именно это содержание делает образ узнаваемым и создает пространство, в котором осуществляется взаимодействие автора и читателя.

*Ключевые слова:* архетип, литературный образ, Ф. М. Решетников, психологизм.

Женские архетипы в литературных произведениях широко распространены, но не слишком хорошо изучены. Вообще вопрос о выделении и классификации женских архетипов остается дискуссионным. В частности, в нашей исследовательской практике мы предлагаем выделять четыре женских архетипа, функционирующих в литературных текстах с главным действующим лицом мужского пола: мать, сестра, жена (невеста) и дочь. Представляется целесообразным использовать в названиях архетипов терминологию близкородственных связей, поскольку эти лексемы отражают базовые понятия человеческой жизни в условиях родоплеменного строя, а именно в этот период сформировались устойчивые образы коллективного бессознательного.

Важно подчеркнуть, что архетипические черты матери, дочери или сестры могут приобретать по отношению к герою не только его номинальные родственницы. В качестве архетипической матери может выступать любая женщина старшего поколения, от которой герой ожидает заботы, поддержки, доброго совета; в качестве дочери — любая опекаемая девочка или девушка; в качестве сестры — девушка, с которой отсутствует значительный возрастной разрыв и которая воспринимается как помощница, соратница или соперница. Все архетипические образы носят амбивалентный характер, сочетая в себе положительные и отрицательные свойства. Первые несут герою благо, вторые могут грозить ущербом и даже гибелью.

Из всех перечисленных архетипов архетипический образ матери привлекает внимание исследователей, пожалуй, больше других. По-видимому, это происходит потому, что мать в жизни любого человека является фигурой наибольшего влияния: ее отношение, поведение, образ жизни формируют в нас основные личностные качества и мировоззренческие установки.

До момента своего появления на свет ребенок находится в непосредственной связи с матерью, представляет с нею единый организм. Э. Нойманн назвал перинатальное единство уроборическим, образно представив союз матери и плода как взаимное «поедание»: ребенок, с одной стороны, как бы съеден матерью, пребывая внутри нее, в животе, но с другой — живет и развивается за счет ее ресурсов. И впоследствии, после появления младенца на свет, мать остается для него источником жизненно необходимых благ, в частности, обеспечивая ему питание. Следовательно, совершенно неслучайной представляется ассоциативная связь материнского образа с мотивом потребления пищи. В своем позитивном аспекте образ матери связан с актом кормления: «добрая мать» наделяет героя пищей, и часто помимо телесного насыщения эта пища дает тот или иной нефизический ресурс. Негативный аспект материнского архетипа — «ужасная мать» — ассоциирован с «поеданием» героя либо отравлением, но в любом случае с лишением силы и воли.

Впоследствии мать все более становится для ребенка внешней средой; естественное стремление к сепарации приводит к тому, что негативные черты в восприятии материнского образа заостряются, становятся доминирующими — до тех самых пор, пока не произойдет окончательное психологическое отделение от матери и взросление не будет завершено. В литературном тексте противостояние героя с матерью есть маркер процесса инициации: преодоление зависимости от матери является одним из доказательств зрелости, полноценности.

Реальные ритуалы инициации, которые и по сей день имеют место в обществах, сохранивших образ жизни родоплеменного строя, нередко бывают страшны, болезненны, сопряжены с угрозой жизни и здоровью. Испытуемый символически умирает в прежнем качестве, чтобы возродиться в новом, и материнский образ играет на этом этапе не последнюю роль. Женщина, непосредственно приводящая нового человека в мир, выпускающая его из себя в бытие, как бы стоит на границе между жизнью и смертью, между тем, что есть, и тем, чего уже или еще нет — такое восприятие наделяет женщину особыми метафизическими возможностями. Даже если реальная женщина не принимает участие в посвящении неопита, женский образ как символ нового рождения может быть представлен в виде священного сосуда, содержащего сакральный напиток. Использование в церемонии инициации напитков, изменяющих сознание, — древняя традиция, так или иначе проявленная в разнообразных феноменах человеческой культуры, а чаша — один из древнейших символов женского начала.

Функционирование обозначенных аспектов материнского архетипа можно наблюдать и в повести Ф. М. Решетникова «Между людьми». Повесть, как известно, носит автобиографический характер. Герой, от лица которого ведется повествование, Петр Кузьмин, подобно самому Решетникову, лишился матери в младенчестве. Его воспитывали в семье дяди — брата отца, и бездетная тетка заменила ему мать. Несмотря на то, что герой-рассказчик

старается выражать равную меру признательности по отношению к обоим родственникам, воспитывавшим его, все же в начале повествования обнаруживается более выраженная симпатия именно к тетке: «Дядя меня никогда не ласкал, и я почему-то всегда боялся его. Тетка хоть и колотила меня, но и ласкала»<sup>1</sup>. Кузьмин признается: «Я, кажется, любил тетку», — при этом о любви к дяде речи не идет.

Тетка не брезговала физическими методами воспитания, но и многое другое в ее поведении вызывало у маленького героя неприятные переживания, а именно постоянное подчеркивание того факта, что он для нее не родной, воспитанник, и выражение раскаяния в том, что взяла его к себе. Рано потерявший родную мать, Петр Кузьмин с раннего детства демонстрировал по отношению к тетке навязчивое стремление к постоянному контакту, что раздражало ее: «Поет она песни, и я тоже стараюсь подтягивать ей, только выходило очень плохо; начнет она шить, я лезу к ней, тереблю ее за сережки, вдернутые в кончики ушей, хватаю ее за шею руками...»<sup>2</sup>

Заметим, что герой с самых юных лет жил с осознанием собственной неполноценности, ущербности. И пение у него «выходило плохо» (хотя впоследствии выясняется, что у него весьма неплохой голос), и в младенчестве он был «положительно глуп», «туго» осваивая социальные нормы, и обучение давалось ему тяжелее, чем другим, за что родственники называли его «балбесом» и «лентяем». Брань и побои, исходившие от тетки, Кузьмин склонен был оправдывать: «Будь она образованнее, она не мучила бы меня криком, бранью и разными ужасами... Теперь ей всячески хотелось сделать из своего воспитанника хорошего человека, такого, чтобы он не сказал после об ней ничего худого и был на зависть людям; но она не умела растолковать это мне, приучить меня к тому, что ей хочется, и она излагала свое ученье, как было ей лучше и как она умела»<sup>3</sup>. Собственное же поведение вызывало у героя недоумение: «Чего же мне-то надо? Отчего же я-то такой?»<sup>4</sup>

Одним из способов привлечения внимания тетки были разного рода шалости, далеко не всегда безобидные, причем автор убедительно описывает эволюцию этих шалостей и механизмы закрепления поведения, принявшего впоследствии девиантный характер. Будучи малышом, герой-рассказчик «терся при тетке», показывал ей свои неумелые каракули, имитирующие работу дяди: «Но я часто надоедал своей работой тетке, и она ругала меня за то, что я бумагу порчу, руки и рубашку мараю в чернилах. От меня стали прятать чернила и карандаши, я стал слюнями писать или черкал, где попало, углем». Стремление к постижению нового наказывалось побоями: «Купит что-нибудь тетка, я смотрю, удивляюсь, расспрашиваю, стараюсь в руки взять, на себя напялить, углем начернить или съесть, — смотря по тому, какая вещь. И мне крепко доставалось за мое любопытство»<sup>5</sup>. Все, что вызывало у ребенка интерес, он мог изучать только в отсутствие своих воспитателей, втихоря. За порванную картинку или испорченную книжку непременно следовало болезненное физическое наказание, что в сознании героя в конце концов

стало формой близости, проявлением внимания и заботы. Парадоксальным на первый взгляд, но весьма достоверным с позиций детской психологии выглядит признание Кузьмина в том, что он «озорничал и нарочно делал то, что не нравилось тетке, которой не мог ничем угодить». Чем далее, тем чаще он провоцировал старших самыми разнообразными проступками, которые стали выходить за пределы семейного круга; за домашними шалостями последовало мелкое воровство у соседей и жестокие шутки над ними. И все это, как ни странно, делалось одновременно с поиском одобрения тетки: «Я готов был бог знает что сделать для тетки, чтоб она меня похвалила»<sup>6</sup>.

Мы видим, как женщина, исполняющая по отношению к герою функцию матери, формирует в нем двойственное отношение и к ней, и к себе самому, и к миру в целом — отношение, в котором причудливо сплавляются сочувствие и ненависть. Страстное желание любви, близости, принятия, наталкивающееся на жестокость и необоснованную строгость, находит в поведении героя самое извращенное выражение. Надо заметить, что подобный пример не единственный в литературе XIX ст. Нечто подобное описывал в романе «Господа Головлевы» М. Е. Салтыков-Щедрин, высоко ценивший творчество Решетникова. Многие темы, лишь намеченные в повести «Между людьми», в романе Салтыкова-Щедрина разрабатываются более глубоко и детально<sup>7</sup>.

Мы уже упоминали об ассоциативной связи материнского архетипа с мотивом потребления пищи. Эта связь обозначена и в повести Решетникова: сильная привязанность к тетке коррелирует со столь же заметной пищевой привязанностью, которую автор прямо называет «обжорством» и упоминает наряду со склонностью к проказам: «Помню, что я был большой баловник и ел очень много. Только пробужусь — и кричу: ись! ись! Поставят самовар — я уже и лезу в шкаф, достаю чашку и иду к тетке: мама, ись!»<sup>8</sup> Объединенные в трех соседних предложениях лексемы «есть», «мама», «тетка» и «баловник» создают своего рода набросок внутреннего мира героя — впрочем, набросок весьма целостный и, что важно, внутренне не противоречивый.

Еще один показательный эпизод, описанный буквально на первых страницах первой части, связан с ранним воспоминанием Кузьмина о пожаре. Сильный испуг заставил маленького Петра вцепиться в теткино платье: «так крепко, что когда она меня стала бить и отрывать от себя, я порвал у нее платье и снова вцепился за него зубами так плотно, что укусил даже самую тетку в какое-то место»<sup>9</sup>. Могучая привязанность, подпитанная страхом (не только боязнью реальной опасности, но и рано укоренившейся тревогой, связанной с переживанием одиночества, потери самого нужного существа — матери), вынуждает героя совершать кусательное движение, выражающее желание как бы «съесть» тетку, т. е. окончательно и навсегда слиться с нею, дабы ощутить, наконец, себя в безопасности.

Нельзя также не отметить, что в повести Решетникова реализована и связь между образом матери и мотивом пьянства. Собственно, произведе-

ние начинается описанием дешевого трактира и напивающихся там людей; там происходит первая встреча автора и его героя, а поскольку произведение, как мы помним, автобиографично, можно говорить о том, что в этой обстановке происходит осмысление значимых воспоминаний, размещение их в художественном пространстве, творческая сублимация. Алкогольная деградация героя происходит довольно быстро: приехав в Петербург, он сталкивается с серьезными трудностями, его надежды на успех рушатся, и он заканчивает свои дни, нищенствуя и бродя по трактирам; сюжет повести завершает полный круг. Казалось бы, прямой связи с образом матери здесь нет, но все же эта связь некоторым образом присутствует. В финале произведения герой так же одинок, как и в первой части, и он вновь размышляет о своей ничтожности: «Умирай, Кузьмин, умирай, тварь земная, ничтожное творение природы, и теперь, перед смертью, сознайся, что ты только лягушка, хотящая быть волком». Представление о себе, сформированное в раннем детстве при непосредственном участии тетки, которая обладала на момент формирования самооценки безусловным авторитетом для своего воспитанника, стало своего рода миной замедленного действия, приведшей героя к нравственному упадку и преждевременной смерти. Отметим также, что в упомянутом романе М. Е. Салтыкова-Щедрина «Господа Головлевы» все трое сыновей, воспитанных жестокой матерью, мечтающих о ее благосклонности не менее, чем Петр Кузьмин мечтал о расположении тетки, последовательно спиваются.

Таким образом, глубокий психологизм повести Ф. М. Решетникова «Между людьми» обусловлен не только лежащим в ее основе автобиографическим материалом. Создаваемые писателем образы достоверны, поскольку несут в себе архетипическое содержание, что делает их узнаваемыми. Именно архетип формирует в литературном произведении особое пространство взаимодействия автора и читателя, в каковом пространстве возможно узнавание ситуации, сочувствие и сопереживание герою.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Решетников Ф. М. Между людьми: Повести, рассказы и очерки. М.: Современник, 1985. С. 143.

<sup>2</sup> Там же. С. 139.

<sup>3</sup> Там же. С. 169.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> Там же. С. 144.

<sup>6</sup> Там же. С. 149.

<sup>7</sup> Ляшенко Т. М. Языковые средства создания архетипического образа матери в романе М. Е. Салтыкова-Щедрина «Господа Головлевы» // Филология: Научные исследования. 2017. № 1. С. 100–112.

<sup>8</sup> Решетников Ф. М. Указ. соч. С. 139.

<sup>9</sup> Там же.

**Lyashenko, T. M.**

*Moscow state academy of veterinary medicine and biotechnology named after K. I. Skryabin*

**THE ARCHETYPAL IMAGE OF THE MOTHER IN THE NOVEL  
BY FYODOR M. RESHETNIKOV “BETWEEN PEOPLE”**

The article analyzes the functioning of the archetypal image of the mother in the autobiographical novel “Between People” by Fyodor M. Reshetnikov. The psychological reliability of the work under study is ensured not only by the specifics of the material underlying it, but also by the archetypal content of the images created by the writer. It is this content that makes the image recognizable and creates a space in which the author and the reader interact.

*Keywords:* archetype, literary image, Fyodor M. Reshetnikov, psychologism.



## ДОМ, СЕМЬЯ И РЕВОЛЮЦИЯ В РОМАНЕ «САМОУБИЙСТВО» М. А. АЛДАНОВА

В статье раскрывается противоречивое изменение социокультурного содержания понятий «дом и семья» в свете революционных событий 1917 г. В романе «Самоубийство» образ домашнего очага изображен как комплекс мотивов, связанных с предчувствием утраты семейного благополучия, нарушением преемственности, иллюзорностью бытия.

*Ключевые слова:* домашний очаг, революция, мотив.

Домашний очаг как один из ключевых образов романа М. А. Алданова «Самоубийство» сопряжен с отношениями между персонажами, политическими событиями в стране, ходом самой истории.

Образ домашнего очага дореволюционной России несет в себе исключительно положительную семантику изобилия, прочности, добротности, надежности. «Это не только совокупность суждений, относящихся к эстетическим оценкам устройств быта или составляющих этот быт предметов. Это и переживание таких социально-детерминированных чувств, как свежесть и чистота, совершенство и завершенность, уют и защищенность. Это и “маленькие домашние удовольствия”, вызванные игрой памяти, воображения, идеалов с обонятельными, слуховыми, тактильными ощущениями»<sup>1</sup>. Ключевым в репрезентации домашнего очага является *мотив благополучия*, в основе которого лежит сочетание старого и нового, традиций и инноваций: «В этот июньский солнечный день, ровно в восемь часов утра в прекрасном, тщательно выглаженном сером костюме... вышел в столовую и с удовлетворением окинул взглядом накрытый белоснежной скатертью стол. ...Уже был соединен со штепселем небольшой серебряный электрический самовар, — непринятая в Москве новинка. ...лет пять тому назад, когда стал много зарабатывать, снял в старом доме поместительную квартиру с большими высокими комнатами, с толстыми стенами, с голландскими печами; произвел в ней капитальный ремонт»<sup>2</sup>.

Наряду с техническими новинками, любопытным объектом, поддерживающим уют в доме немолодых уже Ласточкиных, становится аптечка: «На стене был... шкафчик красного дерева; поставили туда борную кислоту, бертолетовую соль, новейшие лекарства против головной боли, антипирин, фенацетин. Эта домашняя аптека увеличивала уютность их благоустроенной жизни»<sup>3</sup>.

Сдержанность, прочность, стабильность в сочетании с разумными инновациями — вот ключевые характеристики дореволюционного домашнего очага Ласточкиных: «В доме не было ни старинного серебра, ни золоченой

через огонь бронзы, ни мореного дуба... и старательно избегал в устройстве квартиры того, что могло бы казаться “аристократическими претензиями”. Но все было хорошее, прочное, удобное. — ...С “аристократической претензией” случайно вышла лишь вторая гостиная: необычная, круглая, затянутая атласом: Нина просила, чтобы ей разрешили устроить эту комнату по ее плану: — “Будет как в Мальмезоне у Жозефины, но ведь Жозефина не была природной королевой, и Мальмезон это не Версаль и не Трианон”. Просто у нее был хороший вкус»<sup>4</sup>. Эти благополучие и уют не были для хозяина и хозяйки дома подарком небес, а активно создавались и трепетно поддерживались и развивались ими благодаря усердному ежедневному труду, что позволяло домочадцам чувствовать себя творцами собственной судьбы, надежно защищенными нерушимыми стенами родного дома: «Все в доме сверкало чистотой и, несмотря на размеры комнат, вся квартира была уютной. Она была создана на заработки Ласточкина, это особенно умиляло его жену. Говорила, что чувствует себя дома “как за каменной стеной”. ...На электрическом приборе поджаривались тосты. В герметически закрывавшейся коробке был чай. Приказчик сообщил Ласточкину, что той же самой смесью чаев всегда пользовались китайские богдыханы, — Татьяна Михайловна дразнила мужа этим чаем, и его самого называла богдыханом»<sup>5</sup>.

*Мотив жизни как праздника, праздника как традиции.* Изобильные дружеские застолья — центральный образ в описании домашнего очага царской эпохи: «На вечерах у Ласточкиных обычно собиралось человек двадцать пять или тридцать. Хозяйка одинаково были рады всем, не считались с известностью гостя, всем говорили приятное, всех кормили и поили на славу»<sup>6</sup>. Подобные застолья были изобильны не только в гастрономическом, но и в культурном плане: наряду с разнообразными угощениями, гости вкушали и пищу духовную: «В Москве литературные салоны были в большей моде, чем музыкальные. Ласточкин у себя устроил музыкальный, понимая, что такой у него выйдет лучше. ...Татьяна Михайловна... подчинилась желанью мужа и старалась, чтобы приглашенные скучали возможно меньше, хорошо ели, хорошо, но в меру пили»<sup>7</sup>.

Именно дружеское застолье олицетворяет собой *мотив связи и преемственность поколений*: «Особенно охотно собирались у Ласточкиных: у Нины большая комната с мягкой удобной мебелью. Хозяин и хозяйка иногда заходили на минуту — “пожать руку” — и тотчас исчезали. Зато присылали превосходное угощение. Ужинов Нина у себя почти никогда не устраивала, так как далеко не все другие могли бы это себе позволить, а надо было по возможности соблюдать бытовое равенство. Но к чаю Федор... приносил в изобилии бутерброды, торты, печенье, даже ром и коньяк, имевшие особенный успех. Из комнаты до поздней ночи доносились веселые голоса, хохот, иногда музыка»<sup>8</sup>. В описании дружеских застолий молодого поколения русской интеллигенции центральной фигурой становятся даже не герои романа, а сама дружеская беседа, она одушевляется автором и олицетворяет богатство духовной культуры действующих лиц, принимающих в ней участие.

«Как за каменной стеной» чувствуют себя герои романа не только в тепле и уюте домашнего очага, но и во внешнем мире, «каменные стены» надежности, добротности и основательности простираются далеко за пределы родного дома, метафорически описывая жизнь дореволюционной интеллигенции во всех ее проявлениях.

Но в благополучную, сытую, радостную жизнь московской интеллигенции снежной бурей врывается революция, разрушая с любовью поддерживаемую теплоту и уют дорогого сердцу дома. Внешний мир оказывается враждебен, герои всеми силами пытаются защититься от его опасностей за «каменными стенами» домашнего очага: «В начале декабря в Москве началось восстание. Московская интеллигенция растерялась. Происходили если не бои, то что-то на бои очень похожее. На окраинах города трещали пулеметы, везде стреляли из револьверов. Улицы стали пустеть. По ним ходили, крадучись, странного вида люди, в большинстве в кожаных куртках, надолго ставших революционным мундиром. Лавки открывались на час или на два в день и ничего на дом не доставляли. Выходить из дому было опасно и все-таки выходить приходилось. Затем и в лавках товары почти исчезли: все было расхвачано, подвозили из деревень очень мало. Несмотря на кровавые события, отсутствие еды было главным предметом телефонных разговоров, — телефон действовал. Передавались страшные слухи»<sup>9</sup>. На передний план выходит *мотив предчувствия утраты*.

Привычное веселье и сытость дружеских застолий сменяет гораздо более скромная трапеза по особому случаю, попытки воссоздать былое изобилие становятся неуместны и неуклюжи: «Медали за храбрость и боевые заслуги вы не получите, зато я вас награжу: к обеду достали шпроты, картошку и два фунта колбасы. Будете есть их с альбертиками. Шампанского вы, Алексей Алексеевич, не любите, да и неприлично было бы теперь пить шампанское»<sup>10</sup>. Отчетливо звучит *мотив утраченного и невозвратного*. «Исчезновение или потеря дома, это — архетипический сюжет, это катастрофа; это противоречит нашему представлению о доме как о долговечном, прочном и упорядоченном мире и обозначает разрыв с прошлым»<sup>11</sup>.

Иллюзорной оказывается нерушимость крепких стен домашнего очага, они не выдерживают натиска беспощадной, безудержной революционной стихии. Внешний мир представляется отныне настолько враждебным, что в его реальность не хочется верить: «Ласточкины после октябрьского переворота чувствовали себя почти так, как мог бы себя чувствовать человек, проживший жизнь в эвклидовом мире и внезапно попавший в мир геометрии Лобачевского»<sup>12</sup>. Пролонгированная метафора, основанная на противопоставлении эвклидового мира миру геометрии Лобачевского, олицетворяет собой *мотив фантазмагоричности, иллюзорности, призрачности бытия*.

*Мотив коренных изменений в быту и сознании*. В революционное время меняется целевое назначение комнат и их убранство; образ жизни главных героев становится другим, с уменьшением жилплощади сужается их личное

пространство: «Спальная — прежняя столовая — была почти пуста: оставались только кровать и диван, ночной столик между ними и одно кресло; да еще на стене висели на гвоздях немногочисленные платья и два мужских костюма. Все остальное было продано...» Скоро у Ласточкиных человек в кожаной куртке отобрал рояль. Теперь они и не спорили. Играть все равно было трудно, а продать рояль невозможно»<sup>13</sup>. Будучи не в силах противостоять варварскому разорению домашнего очага, потеряв материальное благополучие, Ласточкины все же пытаются сохранить духовное богатство. В эпизодах романа, связанных с революционными событиями, явственно прослеживается дуализм в репрезентации образа домашнего очага, разделение его на внешний — материальный, — и внутренний — духовный. Если в царскую эпоху главными героями весь мир воспринимался как уютный, благополучный домашний очаг, то в результате революционных преобразований материальный мир сузился до размеров небольшой спальни, служившей когда-то столовой. От былого изобилия и достатка не осталось и следа, в то время как каменные стены внутреннего очага, ассоциируемого отныне с душевным миром крепкого, основанного на духовности семейного союза, продолжают держать оборону: «Ложились они теперь рано и до полуночи читали в спальне при свете керосиновой лампы, как в пору детства Дмитрия Анатольевича... По вечерам Ласточкины читали классиков: всех потянуло к тому, что было *бесспорно* в русской культуре»<sup>14</sup>.

Но постепенно иссякают и душевные силы, все отчетливее звучит *мотив обреченности*: «Мебель из реквизированных комнат переносить запрещалось, но бумаги из письменного стола Ласточкин перенес в гостиную и, как мог, всунул их в единственный ящик небольшого стола, который теперь становился письменным. Попробовал вытащить этот ящик, и бумаги посыпались на пол, поверх задней стенки ящика. Это было, конечно, мелочью, но нервы Дмитрия Анатольевича не выдержали. Он сел, тяжело дыша, и долго сидел в полном отчаянии»<sup>15</sup>. С каждым днем внешний мир становится все более враждебен, мотив обреченности превалирует в описании душевного состояния главных героев как ведущего аспекта репрезентации домашнего очага революционного времени в его оппозиции внешнего — внутреннего: «Зимой топить будет нечем. На жалованье Мити и впроголодь жить будет нельзя. *Они* кончатся? Только на это и надежда, но до того, как кончатся *они*, кончимся мы, если не физически, то морально»<sup>16</sup>.

В описании домашнего очага эпохи революции в противовес царскому времени одним из наиболее красноречивых является *мотив нарушения преемственности поколений*, поругание прежних эстетических и духовно-нравственных ценностей представляется как наиболее тяжкая утрата: «Отравляли жизнь только подростки, на редкость буйные, дерзкие, вечно скандалившие и грубившие родителям. Они выбрали себе гостиную, которую когда-то обставила Нина. По-видимому, их прельстила круглая форма этой комнаты. Расставили в ней кровати и покрыли содраным со стен шелком»<sup>17</sup>. Подоб-

ная репрезентация изменений, которым подвергся домашний очаг в ходе революционных событий, не оставляет надежд на светлое завтра. Попытки сохранить неизменным если не быт как внешний аспект домашнего очага, то самосознание его обитателей как внутреннее его проявление обречены на провал. Главные герои, искалеченные революцией не только физически, но и духовно, решают добровольно покинуть новый мир и отойти в мир иной, унося с собой традиционные представления о семейных и общественных ценностях.

Судьбы героев романа М. А. Алданова отражают движение истории. Парное самоубийство ключевых персонажей — супругов Ласточкиных — трагический предвестник гибели русской интеллигенции в революции.

### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Корнейчук С., Скнар Г.* Концептуализация «Эстетики быта» в произведениях И. С. Тургенева и Л. Н. Толстого // Динамика языковых и культурных процессов в современной России [Электронный ресурс]. Вып. 6. Материалы VI Конгресса РОПРЯЛ (г. Уфа, 11–14 октября 2018 г.). СПб., 2018. С. 325.

<sup>2</sup> *Алданов М. А.* Самоубийство. М.: Эксмо, 2011. 640 с. С. 157.

<sup>3</sup> Там же. С. 157.

<sup>4</sup> Там же. С. 158.

<sup>5</sup> Там же. С. 159.

<sup>6</sup> Там же. С. 204.

<sup>7</sup> Там же. С. 206–207.

<sup>8</sup> Там же. С. 176.

<sup>9</sup> Там же. С. 248–249

<sup>10</sup> Там же. С. 257.

<sup>11</sup> *Радомская Т.* Дом и Отечество в русской классической литературе первой трети XIX века. М., 2006. С. 41.

<sup>12</sup> Там же. С. 533.

<sup>13</sup> Там же. С. 559.

<sup>14</sup> Там же. С. 554.

<sup>15</sup> Там же. С. 539.

<sup>16</sup> Там же. С. 556.

<sup>17</sup> Там же. С. 558.

**Makarova, E. V.**

*Penza State University*

### HOME AND FAMILY AND THE REVOLUTION IN THE NOVEL “THE SUICIDE” BY M. A. ALDANOV

The article shows the contradictory change in the socio-cultural content of the concept of home and family in the framework of the Russian Revolution 1917. In the novel “Suicide”, the fire-side entails a complex of motives related to the premonition of the loss of the family well-being, the solution of continuity, the elusiveness of existence.

*Keywords:* home, family, revolution, motive.

**«РОЗАНОВСКИЙ СЛОЙ» В ТВОРЧЕСТВЕ АННЫ АХМАТОВОЙ**

На обширном материале корпуса текстов А. А. Ахматовой (поэзия, проза, записные книжки), а также воспоминаний о ней Л. Чуковской устанавливается, что Ахматова хорошо знала тексты В. В. Розанова («Уединенное», 1912; «Опавшие листья», 1913–1915; литературно-критические эссе) и обстоятельства его биографии, была знакома с дочерью философа, Т. В. Розановой. В текстах Ахматовой выявляется «розановский слой» (подтексты), который отражает ее прямой и скрытый диалог со знаковой фигурой русского модернизма — как религиозно-философского («новое религиозное сознание»), так и литературного (жанр «опавших листьев»). В художественном плане для Ахматовой, как и для О. Мандельштама, значимо открытое Розановым «нелитературное», «догутенберговское» отношение к слову (интонация и интертекстуальность). Подробно анализируется ахматовский образ Розанова как участника «маскарада» эпохи начала XX в. в записи к «Поэме без Героя» (1962), в которой Ахматова мифологизирует Розанова как философа пола в демоническом контексте Григория Распутина. Раскрывается многослойная аллюзия в «Поэме без Героя» (1940–1965), в которой в блоковском контексте проступает диалог Ахматовой с Розановым на тему духа и плоти.

*Ключевые слова:* интертекстуальность, подтекст, русский модернизм, Анна Ахматова, Василий Розанов, диалог.

В «Записках» Л. Чуковская приводит разговоры с Ахматовой о В. Розанове в 1939–1940 гг.: «— А Розанов? — спросила я. — Я так его люблю, кроме... — Кроме антисемитизма и половой проблемы, — закончила Анна Андреевна. <...> Я спросила, знала ли она Розанова. — Нет, к сожалению, нет. Это был человек гениальный. Мне недавно Надя, дочь его, говорила, что они все любили мои стихи и спрашивали у отца, знал ли он меня. Он не знал меня и, кажется, стихов моих не любил, зато очень любил Мариэтту Шагинян: “Девы нет меня благоуханней”. А я у него все люблю, кроме антисемитизма и половой теории»<sup>1</sup>. Сведений о знакомстве Ахматовой с Н. В. Розановой (Верещагиной) нет. Вероятно, Ахматова имеет в виду здесь другую дочь Розанова — Т. В. Розанову (1985–1975), с которой она познакомилась в конце 1930-х гг. в доме Н. Г. Чулковой (они обе дружили с ней и останавливались у нее, приезжая в Москву). На этой встрече Ахматова рассказала Розановой, что видела ее молодого отца, когда он служил в Государственном контроле: «Говорила, что хорошо его помнит. Я же сказала, что мои сестры Варя и Надя очень любят ее стихи, и попросила передать Наде фотографию. Она написала ее. Варя была в восторге. Портрет всегда стоял у нее на столе, а после смерти Вари я отдала его Наде. После Надиной смерти он перешел в руки Елены Дмитриевны Танненберг, ее близкой подруги»<sup>2</sup>.

Упоминание Ахматовой строки М. Шагинян («Девы нет меня благуханней») свидетельствует о том, что Ахматова внимательно следила за розановскими рецензиями в «Новом времени»<sup>3</sup>. Именно стихотворением «Полнолуние» (1911), финальную строку которого цитирует Ахматова, Розанов завершает свой отзыв на книгу Шагинян «Orientalia» (М.: Альциона, 1913). В этом стихотворении Розанова как философа пола не могли не привлечь ориенталистски-эротические мотивы<sup>4</sup>.

Важнейшим контекстом для ахматовского восприятия Розанова-писателя является прочтение Розанова О. Мандельштамом, который очень ценил его прежде всего за «нелитературное», «домашнее» отношение к литературе, проявляющееся в ключевой роли для текста интонации и цитатности: «Филология — это семья, потому что всякая семья держится на интонации и на цитате, на кавычках. Самое лениво сказанное слово в семье имеет свой оттенок. <...> Розанов же увязнет с головой в строчке любого русского поэта, как он увяз в строчке Некрасова. “Еду ли ночью по улице темной” — первое, что пришло в голову ночью на извозчике. Розановское примечание — вряд ли сыщется другой такой русский стих во всей русской поэзии»<sup>5</sup>. Мандельштам отсылает здесь к «опавшему листу» из «Уединенного» (1912), в котором Розанов как раз акцентировал значение интонации в некрасовских стихах: «Его “Власу” никакой безумец не откажет в поэзии. Его “Огородник”, “Ямщик”, “Забытая деревня” прелестны, удивительны, и были новы *по тону* в русской литературе. Вообще Некрасов создал *новый тон* стиха, *новый тон чувства*, *новый тон* и звук *говора*»<sup>6</sup>. В розановском духе Мандельштам дает определение цитатности в «Разговоре о Данте» (1933): «Цитата не есть выписка. Цитата есть цикада. Неумолкаемость ей свойственна»<sup>7</sup>.

Отзвук розановской «нелитературности» звучит и в реплике Мандельштама 1930-х гг., обращенной к молодым поэтам, жаловавшимся ему, что их не печатают: «И почему вы все придаете такое значение станку Гутенберга?»<sup>8</sup> Немецкого изобретателя печатного станка Розанов назвал в «Уединенном» «Мефистофелем» за то, что своим изобретением он определил публичный, массовый, обезличенный характер литературы Нового времени: «Как будто этот проклятый Гуттенберг облизал своим медным языком всех писателей, и они все обездушались “в печати”, потеряли лицо, характер»<sup>9</sup>. В «Уединенном» (на титуле было указано, что оно издано «*почти на праве рукописи*») Розанов возвращался к догутенберговской — интимной, «рукописной» интонации, преодолевающей «печатность»: «Новое — *тон*, опять — манускриптов, “до Гутенберга”, для себя»<sup>10</sup>.

Это идущее от Розанова (в том числе и через Мандельштама) интонационное и интертекстуальное понимание литературы близко Ахматовой, в поэтике которой интонация и цитатность — ключевые принципы. Вспомним ее ставшие крылатыми строки 1956 г.:

Не повторяй — (душа твоя богата) —  
Того, что было сказано когда-то,

Но, может быть, поэзия сама —  
Одна великолепная цитата<sup>11</sup>.

А в записной книжке 1960 г. и в заметке «Все было подвластно ему» (1964) Ахматова отмечает ключевую роль интонации у Лермонтова: «...хочется ему подражать, но совершенно очевидно, что это невозможно, потому что он владеет тем, что актеры называют сотая интонация»; «Трудно писать о нем и не впасть в его тон, трудно думать о нем и не слышать его интонацию»<sup>12</sup>. Эта лермонтовская «сотая интонация» становится кульминацией в стихотворении «Rosa moretur» (1963): «А ты поймал одну из сотых интонаций, / И все недолжное случилось в тот же миг»<sup>13</sup>.

В записи от 21 апреля 1963 г. под заглавием «*М. б., примечание*» Ахматова отмечает принципиальное значение голоса и интонации для понимания Пушкина: «Мы почти перестали слышать его человеческий голос в его божественных стихах. <...> во всей многопланности пушкинского слова и с сохранением его человеческой интонации»<sup>14</sup>. Именно Розанов первым заговорил о первостепенном значении голоса и интонации в понимании Пушкина: «<...> не всякий “читающий Пушкина” имеет что-нибудь общее с Пушкинным, а лишь кто вслушивается в голос *говорящего* Пушкина, угадывая интонацию, какая была у живого»<sup>15</sup>.

«Рукописным» тоном Розанов снимал «публичный» характер литературы Нового времени с ее культом славы («самодовольство», тщеславие) и возвращался к смиренной средневековой рукописности, сохранявшей индивидуальность и духовное целомудрие писателя: «Ведь в Средних веках не писали для публики, потому что прежде всего не издавали. И средневековая литература, во многих отношениях, была прекрасна, сильна, трогательна и глубоко плодоносна в своей невидности. Новая литература до известной степени погибла в своей излишней видности; и после изобретения книгопечатания вообще никто не умел и не был в силах преодолеть Гутенберга»<sup>16</sup>. Эта розановская установка соотносится с наблюдением Н. Мандельштам (ссылающейся на мысль Розанова о «писательском целомудрии») о том, что Ахматова и Мандельштам не «смотрелись в зеркала»: «Она именно жила в зеркалах, а не смотрелась в них, поэтому это не имеет никакого отношения к замечанию Розанова о том, что писатели делятся на два типа — одни смотрятся в зеркало, а другие нет. Розанов здесь имеет в виду оглядку на читателя, заигрывание с ним, актерский элемент в писателях, которого в подлинных поэтах почти никогда не бывает. Предельно этот элемент отсутствовал у О. М.»<sup>17</sup>.

Прямое упоминание Розанова — среди участников «маскарада» эпохи начала XX в. в записи к «Поэме без Героя» (6–7 января 1962 г.): «и я не поручусь, что там, в углу, не поблескивают очки Розанова и не клубится борода Распутина»<sup>18</sup>. Фигура Розанова возникает здесь в демоническом ореоле Врубеля («от него все демоны XX века, первый он сам»), Мейерхольда («демонический Доктор Дапертутто»), Вяч. Иванова («Фауст») и сближается по демонизму с Григорием Распутиным. С последним Розанов познакомился



в 1904—1905 гг., неоднократно писал о нем. Розанов воспринимал Распутина в идеализированном народническом ключе («Илья Муромец»): «Разгадка всего. Гриша — гениальный мужик»<sup>19</sup>. Как философа пола его особенно интересовала в Распутине его сексуальная сущность. В письме к Э. Голлербаху от 6 октября 1918 г. Розанов упоминает, что Распутин его боялся, т. к. он постиг его тайну через древнеегипетский культ «Священного Аписа»<sup>20</sup>. В своих мемуарах о Распутине<sup>21</sup> Н. Тэффи вспоминала, как Розанов, находясь в одной компании с Распутиным, просил ее разговорить его — непременно затронуть «эротические темы» и «хлыстовские радения»<sup>22</sup>. Как и Ахматова («клубится борода Распутина»), Тэффи описывает Распутина через стихийные образы: «Самого его несла куда-то та самая сила, которою он хотел управлять. <...> он словно уже сорвался и несся в вихре, в смерче, сам себя потеряв. <...> путал, сам себя не понимал, мучился, корчился, бросался в пляс с отчаянием и с воплем, как в горящий дом за забытым сокровищем. Я потом видела этот пляс его сатанинский...»<sup>23</sup>

Именно в этом распутинском контексте Ахматова мифологизирует Розанова как философа пола, закрепляя эту семантику за топосом угла (в 1903—1904 г. Розанов вел в журнале «Новый путь» рубрику «В своем углу») и за ключевой деталью портрета философа — поблескивающими очками, отсылающими к уже упомянутому знаменитому портрету работы Бакста, о котором Перцов писал в книге 1933 г., что он верно передает внешность Розанова: «схвачен и тот зоркий, пронизывающий взгляд, которым Розанов выучился смотреть, как мне кажется, тоже лишь позднее — именно к эпохе написания этого портрета: к “египетской” своей эпохе»<sup>24</sup>. Из литературных источников «поблескивающих очков» можно назвать мемуары Гиппиус, в которых она вспоминает забежавшего в их квартиру торопливого Розанова, критикующего христианство: «Так, в крылатке, и бегал нервно по комнате, блестя очками. Разговор был, конечно, о религии, и опять о христианстве. Отношение к нему у Розанова показалось мне мало по существу изменившимся. Те же упреки, что христианство не хочет знать мира с его теплотой и любовью, не приемлет семью и т. д.»<sup>25</sup>. Поблескивающие очки — ключевая деталь образа Розанова и в воспоминаниях А. Белого: «В. В. Розанов, нагло помалкивая и блистая очками, коленкой плясал»<sup>26</sup>.

Диалог с Розановым проступает и в многослойной аллюзии из самой «Поэмы без Героя» (1940—1965) — «плоть, почти что ставшая духом»<sup>27</sup>. Как уже указывали исследователи, в ней свернута отсылка к ключевой проблеме «нового религиозного сознания», хотя, на наш взгляд, Ахматова здесь не спорит с Розановым и не выбирает сторону Бердяева, а оказывается ближе к Розанову и Мережковскому, считавших, что в аскетическом христианстве дух, монофизитски оторванный от плоти, становится демоничным: «Дух и Слово может быть Плотью и Кровью. <...> Господь претворил воду в вино и вино в кровь. Не обратно ли претворяется в последующие века аскетического христианства кровь в вино и вино в воду, святое Тело — в бестелесную святость, духовная

Плоть — в бесплотную духовность, Воскресение Плоти — в умерщвление плоти? Не совершается ли здесь второе предательство, равное первому?»<sup>28</sup>

Таким образом, Ахматова была хорошо знакома с произведениями Розанова и обстоятельствами его биографии. В текстах Ахматовой, подобно «симпатическим чернилам», проступает «розановский слой», отражающий ее прямой или скрытый диалог со знаковой фигурой русского модернизма — как религиозно-философского («новое религиозное сознание»), так и литературного («опавшие листья»). Розанов мифологизируется Ахматовой как философ пола в демоническо-стихийном контексте Григория Распутина. В художественном плане для Ахматовой, как и для Мандельштама, значимо розановское «нелитературное», «догутенберговское» отношение к слову (интонация и интертекстуальность). Розановский дискурс диалогически преломляется в ахматовской «Поэме без Героя», в понимании Лермонтова, Пушкина.

### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Чуковская Л.* Записки об Анне Ахматовой. 1938–1941. М.: Согласие, 1997. Т. 1. С. 29, 69–70.

<sup>2</sup> *Розанова Т. В.* «Будьте светлы духом»: Воспоминания о В. В. Розанове / сост. А. Н. Богословский. М.: Blue Apple, 1999. С. 149.

<sup>3</sup> *Розанов В. В.* «Orientalia» Мариэтты Шагинян // Новое Время. 1913. 24 марта. № 13302.

<sup>4</sup> *Розанов В. В.* Собр. соч.: [В 30 т.]. [Т. XXIII]: На фундаменте прошлого (Статьи и очерки 1913–1915 гг.) / под общ. ред. А. Н. Николюкина. М.: Республика; СПб.: Росток, 2007. С. 51.

<sup>5</sup> *Мандельштам О. Э.* Собр. соч.: В 4 т. / сост. П. Нерлер, А. Никитаев. М.: Арт-Бизнес-Центр, 1999. Т. 1. С. 223–224.

<sup>6</sup> *Розанов В. В.* О себе и жизни своей / сост. В. Г. Сукач. М.: Моск. рабочий, 1990. С. 45.

<sup>7</sup> *Мандельштам О. Э.* Указ. соч. Т. 3. С. 220.

<sup>8</sup> *Липкин С.* «Угль, пылающий огнем...»: Воспоминания о Мандельштаме. Стихи, статьи, переписка. Материалы о С. Липкине / сост. П. Нерлер, Н. Поболь, Д. Полищук. М.: РГГУ, 2008. С. 16.

<sup>9</sup> *Розанов В. В.* О себе и жизни своей. С. 39.

<sup>10</sup> Там же. С. 249.

<sup>11</sup> *Ахматова А.* Собр. соч.: В 6 т. / сост. Н. В. Королева. М.: Элли Лак, 1998–2000. Т. 2. Кн. 1. С. 182.

<sup>12</sup> Там же. Т. 6. С. 280, 295.

<sup>13</sup> Там же. Т. 2. Кн. 2. С. 177.

<sup>14</sup> Там же. Т. 6. С. 173.

<sup>15</sup> *Розанов В. В.* О себе и жизни своей. С. 197.

<sup>16</sup> Там же. С. 249.

<sup>17</sup> *Мандельштам Н.* Об Ахматовой // Мандельштам Н. Собр. соч.: В 2 т. / сост. С. В. Василенко, П. М. Нерлер и Ю. Л. Фрейдин. Екатеринбург: Изд-во ГОНЗО при участии Мандельштамовского о-ва, 2014. Т. 1. С. 630.

<sup>18</sup> Ахматова А. Указ. соч. Т. 3. С. 267.

<sup>19</sup> Розанов В. В. Собр. соч.: [В 30 т.]. [Т. II]: Мимолетное / под. общ. ред. А. Н. Никулюкина. М.: Республика, 1994. С. 60.

<sup>20</sup> Розанов В. В. Собр. соч.: [В 30 т.]. [Т. XVII]: В нашей смуте / под общ. ред. А. Н. Никулюкина. М.: Республика, 2004. С. 373–374.

<sup>21</sup> Впервые под заглавием «Колдун: Из воспоминаний о Распутине» (Сегодня. Рига, 1924. 10 августа. № 179; 13–14 августа. № 181–182).

<sup>22</sup> Тэффи Н. А. Распутин // Тэффи Н.А. Житье-бытье: Рассказы. Воспоминания. М.: Политиздат, 1991. С. 426, 431.

<sup>23</sup> Там же. С. 426, 432.

<sup>24</sup> Перцов П. П. Литературные воспоминания. 1890–1902 / сост. А. В. Лавров. М.: Новое литературное обозрение, 2002. С. 262.

<sup>25</sup> Гунтус З. Н. Задумчивый странник. О Розанове (Из книги «Живые лица») // В. В. Розанов: pro et contra. Личность и творчество В. Розанова в оценке русских мыслителей и исследователей. Антология: в 2 кн. / сост. В. А. Фатеев. СПб.: РХГИ, 1995. Кн. 1. С. 32.

<sup>26</sup> Белый А. Начало века. Воспоминания. В 3 кн. Кн. 2. М.: Худ. лит-ра, 1990. С. 494.

<sup>27</sup> Ахматова А. Указ. соч. Т. 3. С. 182.

<sup>28</sup> Мережковский Д. С. Л. Толстой и Достоевский. М.: Наука, 2000. С. 140–141.

**Medvedev, A. A.**

*University of Tyumen*

#### **‘ROZANOV’S LAYER’ IN ANNA AKHMATOVA’S OEUVRE**

The article establishes that Anna Akhmatova was well acquainted with texts by the philosopher Vasily Rozanov (*Solitaria*, *Fallen Leaves*, his literary criticism) and the circumstances of his life, knew his daughter N. V. Vereshchagina-Rozanova. This conclusion is based on the vast material of texts by Akhmatova (poetry, prose, notebooks), as well as on Lydia Chukovskaya’s memoirs about her. Texts by Akhmatova are shown to contain ‘Rozanov’s layer’ (implications, references to Rozanov’s works), which reflects the poet’s direct and implicit dialogue with the iconic figure of Russian modernism — both religious-philosophical (‘new religious consciousness’) and literary (the genre of ‘fallen leaves’). In the literary sense, what was of great significance for Akhmatova, as well as for O. Mandelstam, is Rozanov’s ‘non-literary’, ‘pre-Gutenberg’ attitude to the word (intonation and intertextuality). The paper provides a detailed analysis of the image of Rozanov as a participant in the ‘masquerade’ of the early 20th century epoch as presented by Akhmatova in the diary entry concerning *Poem without a Hero* (1962), in which the poet mythologizes Rozanov as a gender philosopher (metaphysics of gender) in the demonic context of Grigori Rasputin. The paper analyzes the multilayer allusion in *Poem without a Hero* (1940–1965), where one can discern Akhmatova’s dialogue with Rozanov about ‘spirit’ and ‘flesh’ in the context of Blok.

*Keywords:* intertext, implication, Russian modernism, Vasily Rozanov, Anna Akhmatova, dialogue.

**Мухин Михаил Юрьевич**

*Уральский федеральный университет  
имени Б. Н. Ельцина*

mikhail.mukhin@urfu.ru

**Мухин Николай Юрьевич**

*Уральский федеральный университет  
имени Б. Н. Ельцина*

nfly2011@yandex.ru

## **АВТОРСКАЯ «РАБОТА СО СЛОВОМ» С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СТАТИСТИКИ: НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА КЛАССИЧЕСКУЮ ЛИТЕРАТУРУ XIX В.**

В статье рассмотрены результаты статистического анализа авторской сочетаемости слов в русской прозе XIX в., который проведен на базе корпуса произведений Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского, А. П. Чехова, И. С. Тургенева и И. А. Гончарова. В ходе сопоставления контекстов слов, которые часто употребляют все писатели (*сказать, человек, вдруг* и др.), выявлены авторские стилевые приоритеты. Показано, что междисциплинарные методы имеют стилометрические перспективы в изучении художественного дискурса.

*Ключевые слова:* лексическая статистика, стилометрия, идиостиль, лексическая сочетаемость, синтагматика, лексическая биграмма.

Авторская «работа со словом» — термин, который часто встречается в научно-популярной литературе, посвященной филологическому анализу художественного текста. За этим термином скрывается индивидуальное словоупотребление, развитие новых значений и, конечно, особая контекстная сочетаемость слов. Существует представление о писателях, оценивающее их с точки зрения «нейтральности» или, наоборот, явной маркированности стиля нетипичной, авторской сочетаемостью. Явным образом поляризовала эту характеристику литература XX в. Например, Владимира Набокова обычно признают ярким экспериментатором, любителем словесной экзотики. И наоборот, проза Константина Паустовского считается примером лексической нейтральности стиля. Разумеется, ни то ни другое не является признаком большей или меньшей талантливости автора.

В то же время более-менее удачный в популярном изложении термин «работа со словом» с точки зрения академической филологии следует признать весьма размытым. В работах по лингвистическому анализу текста часто встречаются близкие термины «индивидуальная сочетаемость слов», «автор-

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-012-00104

ская синтагматика» и т. п., которые до недавнего времени также было непросто системно аргументировать. Ситуацию кардинально изменило появление текстовых корпусов и корпусных методов анализа текста, по сути — работа с большими данными. Статистические сопоставления на основе текстовых корпусов позволяют «материализовать» субъективное восприятие авторского стиля и такой «множественной» его составляющей, как лексическая сочетаемость. По-новому с этой точки зрения можно взглянуть и на стиль писателей-классиков XIX в., в нашем случае — Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского, А. П. Чехова, И. С. Тургенева и И. А. Гончарова.

Чтобы ввести единую систему координат в рассмотрение разных авторов и разных произведений каждого из них, были систематизированы контексты частотных слов, которые употребляют все указанные авторы (*человек, говорить, рука, лицо, понимать, выходить, думать, очень, место, вдруг, опять, большой* и др., всего более ста). Эти лексемы в принципе одни из самых употребительных в русском языке, что отражается частотными словарями, но для нас важно, что они часто встречаются в каждом достаточно крупном произведении у всех пяти рассматриваемых писателей. Из предложений, в которые входят эти частотные лексемы, выбраны слова, которые расположены рядом с ними, на расстоянии от одного до пяти слева и справа. Таким образом получены лексические контекстные пары (биграмы), в которые обязательно входит одно из слов частотного списка (типа *человек* или *говорить*). Для представления об объеме синтагматической выборки поясним, что таких лексических биграмм в корпусе 1 674 948. Исходя из этого понятно, почему сплошные исследования сочетаемости ранее проводить было просто невозможно: ведь в нашем наборе биграмы только на основе самых частотных слов. Если же суммировать все лексические пары, употребленные во фразовом контексте, то в любом крупном романе Толстого или Достоевского количество биграмм (т. е., по сути, контекстных лексических связей) будет измеряться миллионами.

Из более чем 1,5 миллиона лексических пар сформированы массивы индивидуально-авторских биграмм (всего 1475), встречающихся более чем в одном произведении одного автора и не найденных во фразовых контекстах произведений других авторов. Такая сопоставительная установка позволяет выявить специфику авторской сочетаемости слов (сравнение с другими авторами) и в то же время избежать влияния сюжета конкретного произведения (сравнение нескольких произведений одного автора). Последнее особенно существенно в плане сочетаемости с личными именами и топонимами, актуальными для конкретного текста. Например, биграмы типа *сказать + Пьер (Наташа, Андрей и т. д.)*, естественно, попадут в пик частотности романа «Война и мир», но для творчества Л. Н. Толстого в целом показательными они не станут. Методика, о которой идет речь, более подробно описана в работах авторов статьи<sup>1</sup>.

Далее, проведено сопоставление, в ходе которого были выявлены частотные слова, имеющие в творчестве конкретного писателя относительно

большее число оригинальных контекстных партнеров, чем у других авторов. Эти слова мы относим к группе «синтагматически активной» лексики. На данном этапе установлено, что в наиболее интересных контекстах у разных авторов чаще, чем у других, встречаются слова:

– *глаз, лицо, говорить, глядеть, рука, сидеть, голова, нога* и др. (А. П. Чехов);

– *вдруг, уже совсем, знать, еще, опять, теперь, замечать* и др. (Ф. М. Достоевский);

– *сказать, жизнь, друг, дом, спрашивать, давать, идти, надо, сторона* и др. (И. А. Гончаров);

– *начинать, человек, мочь, очень, долго, продолжать, думать, слово* и др.

(И. С. Тургенев);

– *время, отвечать, видеть, сделать, дверь, старый, разговор, дело, приезжать* и др. (Л. Н. Толстой).

Сами по себе эти списки слов как будто не значимы: слишком они универсальны, лексика большей частью многозначная и вне контекста представляется семантически абстрактной. Обращают на себя внимание только такие наиболее общие моменты, как, например, выраженность группы существительных, обозначающих части тела, в произведениях Чехова. Безусловно, требуется обобщить перечень контекстных партнеров этих слов и провести необходимый контекстологический анализ для уточнения актуальных смыслов.

Рассмотрим здесь для примера группу наречий, которая характеризуется особой сочетаемостью в произведениях Ф. М. Достоевского. Это слова *вдруг, еще, опять, сейчас, совсем, теперь, уже* (приведены в алфавитном порядке). Идиостилевой характер некоторых слов этого ряда в текстах Достоевского уже ранее отмечен исследователями. Приведем в пример блестящий анализ контекстного окружения наречия *вдруг*, проведенный И. В. Ружицким<sup>2</sup>. Это наречие, наряду со словами *почти* и *слишком*, признано так называемой идиоглоссой в идиостилевом словаре Ф. М. Достоевского<sup>3</sup>. Однако другие наречия нашего ряда в словнике проекта, задуманного Ю. Н. Карауловым и продолжаемого сегодня И. В. Ружицким, не фигурируют: слишком они употребительны и, видимо, не обращают на себя особого внимания. О семантике и текстовых функциях наречий у Достоевского писали также А. С. Белкин, Го Юнь Ян<sup>4</sup> и другие авторы. От предыдущих исследований данную работу отличает, как уже говорилось ранее, избирательное рассмотрение контекстов, которые характерны для одного и не характерны для других авторов.

Посмотрим на специфику оригинального контекстного окружения перечисленных выше наречий. Все указанные ниже контекстные партнеры являются повторяющимися (иногда десятки раз) и встречаются как минимум в каких-либо двух произведениях Достоевского.

– *Вдруг: вскричать, завопить, отрезать, чрезвычайно и необычайный* (чаще для квалификации эмоций), *ощущать/ощутить, подхватить* (о речи), *вскинуться, раздражительно* (воскликнуть и т. п.), *озлиться, залепетать, в иступлении, слишком* (о чувстве), *стремительно* (о чувстве, эмоции в движе-

нии), *выказывать/выказать, истерический* (смех, ожидание, восторг, припадок), *презрительно* (посмотреть, сказать), *ненавистен* (стал, станет).

– Еще: (больше) *бледнеть*.

– Опять: *рассмеяться, вскричать, прокричать, прервать* (собеседника).

– Сейчас: *вскричать*.

– Совсем: *посторонний* (о чем-либо постороннем, обстоятельстве), *сумасшедший, крикнуть, нечаянно, сбиваться/сбиться, (не) нуждаться* (в ком-, чем-либо), *обстоятельство* (совсем непредвиденное, постороннее).

– Теперь: *припоминаться/припомниться, разрешать/разрешить* (найти решение), *честь* (которой теперь лишен).

– Уже: *наверно* (наверняка), *давеча, в исступлении* (до исступления), *обнаруживаться/обнаружиться* (проявиться), *(не) веровать*.

Очевидно, что в контекстном окружении частотных наречий в текстах Достоевского преобладают эмотивная лексика и слова, обозначающие степень и скорость проявления и протекания эмоций (*чрезвычайно, слишком, стремительно*). И сами эмотивы преимущественно обозначают крайние степени проявления чувств. Особая эмоциональная насыщенность текстов Ф. М. Достоевского, безусловно, является идиостилевой чертой и отражена в большом количестве филологических исследований. Но для нас важно, что Достоевский использует общие для всех авторов слова именно в особенных, никому из них не свойственных эмотивных контекстах.

Приведем примеры оригинальных контекстных партнеров этих наречий у других писателей-классиков. Список слов здесь значительно более бедный. Так, слово *вдруг* сочетается со словами *отрезвиться* и *живо* у И. А. Гончарова: *Но вдруг он как будто отрезвился от этой досады, очнулся от тяжелого раздумья; старик долго и внимательно слушал, потом вдруг живо замахал рукой*. И еще в текстах Л. Н. Толстого встречается несколько раз *вдруг* совместно с *багрово* (покраснеть): *Пьер вдруг багрово покраснел и долго старался не смотреть на Наташу*. У И. С. Тургенева с наречием *еще* связан глагол *потолкаться* (по инстанциям), у Л. Н. Толстого *еще издалека* можно увидеть или услышать что-либо, в поле растет *зеленый еще* овес и *еще просиять* может лицо или улыбка (единственный эмотив).

Среди оригинальных контекстных партнеров наречия *опять* у других писателей — *немного погода* и *потемки* (Чехов); *спрятаться, задумчиво* (глядеть), *склонить* (голову), эмотивы *нервы* и *ровный* — *она опять стала покойна, ровна, проста, иногда даже холодна* (И. А. Гончаров); *устанавливаться* (об отношениях или выражении лица) и *вглядываться* (Л. Н. Толстой). Прочие слова дают еще меньше примеров оригинальной авторской сочетаемости наречий, которые именно в текстах Ф. М. Достоевского получают такое богатое контекстное окружение. В то же время каждый из перечисленных авторов из общих для всех слов имеет свой набор лексем, выступающих в оригинальных контекстах.

Наблюдаемость фактов при анализе художественного текста — обычный источник для филологических выводов. Однако, когда мы воспринимаем

объемные тексты, многие часто встречающиеся слова становятся как бы «фоном», общеупотребительным, а потому и малозаметным. Между тем именно этот «фон» является значимой реализацией авторской манеры письма, той самой «работы со словом», из которой складывается идиостилевое основание текста. Методы, о которых говорится в этой статье, позволяют сделать это основание заметным, значимым для взгляда исследователя-филолога.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Мухин М. Ю.* Лексическая статистика и идиостиль автора: корпусное идеографическое исследование (на материале произведений М. Булгакова, В. Набокова, А. Платонова и М. Шолохова): дис. ... д-ра филол. наук. Екатеринбург, 2011. 383 с.; *Мухин М. Ю., Мухин Н. Ю.* Авторский тезаурус и сочетаемость слов: лексико-статистические модели индивидуального стиля // Филологический класс. 2019. № 4 (58). С. 8–15; *Мухин М. Ю.* Лексическая статистика и стиль авторов классической прозы XIX в. // Теоретическая семантика и идеографическая лексикография: Словарь. Дискурс. Корпус. Екатеринбург, 2019. С. 119–126.

<sup>2</sup> *Ружицкий И. В.* Текстобразующая функция слова «вдруг» в произведениях Ф. М. Достоевского // Вестник РУДН. Сер. Теория языка. Семиотика. Семантика. 2011. № 3. С. 18–25.

<sup>3</sup> Словарь языка Достоевского / под ред. Ю. Н. Караулова. URL: <http://slovari.ru/default.aspx?s=0&p=227> (дата обращения: 28.05.2020).

<sup>4</sup> *Белкин А. С.* «Вдруг» и «слишком» в художественной системе Достоевского // Читая Достоевского и Чехова. Статьи и разборы. М. Художественная литература, 1973. С. 129–134; *Го Юнь Ян.* Наречия с семантикой неожиданности и итеративности как маркеры повествующего субъекта в повестях Ф. М. Достоевского // Вестник СПбГУ. Сер. 9. 2011. Вып. 4. С. 130–133.

**Mukhin, M. Yu.**

*The Ural Federal University named after B. N. Yeltsin*

**Mukhin, N. Yu.**

*The Ural Federal University named after B. N. Yeltsin*

## AUTHOR'S "WORK WITH THE WORD" FROM THE POINT OF VIEW OF STATISTICS: A NEW APPROACH TO CLASSICAL LITERATURE OF XIX CENTURY

The article considers the results of the statistical analysis of authors' words compatibility in Russian prose of XIX century, which was carried out on the basis of the corpus of works of L. N. Tolstoy, F. M. Dostoevsky, A. P. Chekhov, I. S. Turgenev and I. A. Goncharov. In the course of comparing the context of words that are often used by all writers ("сказать" — say, "человек" — human, "вдруг" — suddenly, etc.), authors' style priorities were identified. It is shown that interdisciplinary methods have stylometric perspectives in the study of artistic discourse.

*Keywords:* lexical statistics, stylometry, idiosyle, lexical compatibility, syntagmatics, lexical bigram.



## ПОЭЗИЯ Г. Р. ДЕРЖАВИНА В ЗЕРКАЛЕ ПЕРЕВОДА: ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА НА АНГЛИЙСКИЙ И ТАТАРСКИЙ ЯЗЫКИ

В статье поднимается проблема перевода лирики Г. Р. Державина на английский и татарский языки. В центре внимания автора сборники Джона Боуринга «Specimens of Russian Poetry» («Образцы русской поэзии»), Микаэля Уочтела «The Cambridge Introduction to Russian Poetry» («Кембриджское введение в русскую поэзию») и Рената Хариса «Кизлэу» («Родник»). В результате исследования приходим к выводу, что каждая эпоха предъявляла к переводу свои требования: переводы Боуринга отличаются от переводов Уочтела, с точки зрения передачи размера оригинального произведения, они более близки к русскому стиху. Переводы Рената Хариса адекватно передают содержание оригинала. Однако стиль эпохи ни один из существующих переводов не передает.

*Ключевые слова:* Г. Р. Державин, перевод, английский язык, татарский язык.

Г. Р. Державин переведен на многие языки мира, и интерес к его поэзии не ослабевает и в XXI в.

В центре нашего внимания переводы стихотворения Г. Р. Державина «Бог», «На смерть князя Мещерского», «Властителям и судиям» на английский и татарский языки. Первые переводы лирических произведений русского поэта на английский язык были сделаны еще в XIX в. В 1821 г. вышла антология Джона Боуринга «Specimens of Russian Poetry» («Образцы русской поэзии»).

«Дж. Боуринг (1792–1872), принадлежавший к старинному пуританскому роду, на протяжении своей долгой жизни побывал британским консулом в Китае, губернатором в Гонконге, посланником в ряде европейских стран. Человек обширнейших знаний, он известен прежде всего как один из редчайших полиглотов, изучивший 200 языков, на 100 из которых говорил свободно»<sup>1</sup>. В антологии были представлены переводы из 13 русских поэтов: Державина, Батюшкова, Ломоносова, Жуковского, Карамзина, Дмитриева, Крылова, Хемницера, Боброва, Богдановича, Давыдова, Кострова и Нелединского-Мелетского; а также был раздел «народные песни».

В антологии Боуринга стихотворениям Г. Р. Державина отводилась особая роль. Антология открывалась одой «Бог» (тем самым подчеркивалось значение этого произведения в лирической системе поэта). Имя Державина стояло впереди Ломоносова, что дает возможность понять, насколько составитель антологии возвеличивает поэта, расширяет значение его лирики в русской литературе.

В XXI в. появился еще один интересный сборник на английском языке, в котором представлены переводы русской поэзии: «Кембриджское введение в русскую поэзию» Микаэля Уочтла. Здесь также подчеркивалась значимость Державина: «the most inventive and aesthetically significant poet of the century» («наиболее изобретательный и эстетически значимый поэт века»)².

М. Цветкова, анализируя оду «Бог» в переводе-переложении Боуринга, отмечает: «Перевод Боуринга выполнен ямбом, как и стихотворение Державина. Однако в русском стихотворении это ямб 4-стопный, а в английском — 5-стопный. Подобная функциональная замена вполне оправданна, поскольку 5-стопный ямб в качестве долгого стиха является самым популярным метром в англоязычной поэзии, начиная с Чосера. В русскую же поэзию 5-стопный ямб придет только в эпоху романтизма под влиянием итальянских и английских образцов»³.

Не будем подробно останавливаться на этом произведении, приведем лишь две цитаты из статьи Цветковой: «первая строфа боуринговского стихотворения задает принципиально отличную от оригинала ритмическую и интонационную структуру — структуру остроумного монолога, обращенного к читателю, столь характерную для английских поэтических трактатов начала XVIII в.»⁴. «Изменения происходят на всех уровнях структуры стихотворения: метро-ритмическом, интонационном, образном и философском»⁵.

Видно, что английский поэт стремится включить стихотворение Державина в культурный и литературный контекст своей эпохи, поэтому и прибегает к трансформациям. Соответственно им и нарушается принцип перевода, который был изложен в Предисловии: он писал о том, что в процессе работы над переводами из русской поэзии стремился к точному воспроизведению оригинальных произведений. В процессе перевода, как отмечает Цветкова, «автор не ставил перед собой цели донести до английского читателя философскую концепцию Державина, напротив, он счел необходимым изменить ее согласно собственной (Боуринг происходил из старинной пуританской семьи) картине мира»⁶.

В 2008 г. М. Уочтел пишет о том, что разговор о лирике Державина не может идти без обращения к его знаменитым стихам. Исследователь-переводчик старается дать комментарии к отдельным строкам поэта. Однако английский перевод начала XXI в. оказывается еще более далеким от произведений русского поэта, чем переводы Боуринга.

На татарский язык активно переводил стихотворения Г. Р. Державина Ренат Харис. В 2016 г. в издательстве «Магариф» выходит сборник «Кизләү» («Родник»), в котором ода «Бог» на татарском языке размещена после стихотворения, давшего название сборнику.

Переводы Рената Хариса стали новым явлением в практике перевода русской поэзии на татарский язык. Как отмечает исследователь А. Ф. Галимуллина, «адекватная передача переводчиком философических и космогонических мыслей Державина демонстрирует огромные поэтические возможности татарского языка»⁷.

Обратимся к примерам из стихотворений Г. Р. Державина.

Всем известна строка Державина из оды «На смерть князя Мещерского» «Где стол был яств, там гроб стоит». Рассмотрим разные варианты передачи ее на английский язык.

And luxury's board is cover'd with a pall —  
The chamber of the banquet is a tomb<sup>8</sup>.

(И стол роскоши покрыт покровом — Комната пиршества — гробница.)

«Where there was a table of victuals, there is now a coffin»<sup>9</sup>.

(Там, где стоял стол с провизией, теперь стоит гроб.)

Мы видим, как лаконична строка Державина, он весьма четко обозначает тему бренности человеческого существования. Не нужно читателю ничего домысливать, т. к. мысль поэта весьма прозрачна. В английских переводах державинская мысль передана, но если перевод Уочтела практически дословный, то в переводе Боуринга много дополнений. Первый переводчик Державина на английский язык прибегает к дополнениям, которые способствуют расширению смыслового поля оригинала.

Обратимся к примерам из стихотворения «Властителям и судиям». Приведем первую строфу державинской оды и рассмотрим переводы на английский и татарский языки:

Восстал всевышний бог, да судит  
Земных богов во сонме их;  
Доколе, рек, доколь вам будет  
Щадить неправедных и злых?

The God of heaven stood up, and loudly  
Thus to the gods of earth he spoke:  
How long shall folly triumph proudly,  
And virtue wear its heavy yoke?<sup>10</sup>

(Бог небес встал и громко сказал:

Так говорил он богам земным:

Как долго будет гордо торжествовать глупость,  
И добродетель носить свое тяжелое ярмо?)

Калыккан да тиңсез Аллаһ, хөкем итә  
Дөньялыкның бихисап күп аллаларын;  
Кайчангача, дип әйтә ул, кайчангайча  
Сез аярсыз яманнарны, усалларны?<sup>11</sup>

(Возвышается Аллах, не имеющий себе равных, и судит множество богов мира;

Он говорит: до каких пор, до каких пор  
вы будете щадить скверных и злых?)

В стихотворении звучит гневный голос поэта-гражданина, он открыто выступает против «земных богов». Четырехстопный ямб, использование славянизмов позволяют придать строкам торжественность и патетику. В переводах многое сглаживается. Боуринг и Харис, в силу невозможности точного перевода выражений Державина, прибегают к лексическим заменам. В переводах сохранение смысла оригинала связано с трансформацией формальных особенностей стиха. Излюбленный классицистами четырехстопный ямб передан в английском переводе, татарский поэт воспользовался возможностями 12-сложного силлабического стиха, что несколько не соответствует оригиналу. Однако поэт всячески пытается сохранить мелодику оригинала, прежде всего за счет звуковых повторов.

Переводы позволяют читателям, не знакомым с поэзией Державина, понять отношение русского поэта XVIII в. к проблемам современности, его отрицание тех перекосов, которые существовали в русском обществе. Однако они не в силах передать стиль эпохи, поэтику XVIII ст. Переводчики не имеют возможности в своем родном языке найти те слова и выражения, ту ритмику, которая была бы адекватна стиху Державина.

Интерес к поэзии Державина не ослабевает, о чем свидетельствуют переводы его стихотворений на английский и татарский языки, появившиеся в начале XXI в. Современные поэты и переводчики, несомненно, передают многообразие стиха русского поэта за счет поэтических возможностей родного языка. Переводы на английский и татарский языки дают возможность включить русского поэта в иной литературный контекст, но «чужое» здесь приспособляется потребностям «своего» читателя.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Цветкова М. В.* Метаморфозы поэтического текста при переводе на иностранный язык (ода Державина «Бог» в переложении Джона Боуринга) // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2009. № 2. С. 129.

<sup>2</sup> *Wachtel Mikhael.* The Cambridge Introduction to Russian Poetry. New-York: Cambridge University Press, 2008. P. 6.

<sup>3</sup> *Цветкова М. В., Волгина А. С.* Русская антология Джона Боуринга как первый опыт русской поэзии в английском переводе // Вестник Пермского университета. 2009. Вып. 3. С. 55.

<sup>4</sup> Там же. С. 57.

<sup>5</sup> Там же. С. 58.

<sup>6</sup> *Цветкова М. В.* Указ. соч. С. 132.

<sup>7</sup> *Галимуллина А. Ф.* Роль художественного перевода в современном литературном процессе Республики Татарстан // Литература и художественная культура тюркских народов в контексте Восток-Запад [Электронный ресурс]: материалы Междунар. науч.-практ. онлайн-конференции (Казань, 22–25 октября 2020) / под ред. Ф. С. Сайфуллиной. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2020. С. 75.

<sup>8</sup> *Bowring John.* Specimens of the Russian Poets. Boston: Hilliard and Metealf Printers, 1822. P. 12.

<sup>9</sup> *Wachtel Mikhael*. Op. cit. P. 51.

<sup>10</sup> *Bowring John*. Op. cit. P. 41.

<sup>11</sup> *Державин Г. Р.* Кизләү: Одалар, шигырьләр / русчадан Ренат Харис тәрж. Казань: Мәгариф-Вақыт, 2016. С. 53.

**Nagumanova, E. F.**

*Kazan Federal University*

### **THE POETRY OF G. R. DERZHAVIN IN THE MIRROR OF TRANSLATION: PROBLEMS OF TRANSLATION INTO ENGLISH AND TATAR**

The article raises the problem of translating the lyrics of G. R. Derzhavin into English and Tatar. The author focuses on the collections of John Bowring “Specimens of Russian Poetry”, Wachtel Mikhael “The Cambridge Introduction to Russian Poetry”, and Renat Haris “Kizley” (“Spring”). As a result of the study, we conclude that each era had its requirements for translation: Bowring’s translations differ from Wachtel’s translations. In terms of conveying the size of the original work, they are closer to Russian verse. Renat Haris translations are notable for their closeness to the original. However, none of the existing translations conveys the style of the epoch.

*Keywords:* G. R. Derzhavin, translation, English, Tatar.

## «Я ВСЕХ ЛЮДЕЙ НА СВЕТЕ ОДИНОЧЕ...» (ЛИНГВОПОЭТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СТИХОТВОРЕНИЯ ИГОРЯ-СЕВЕРЯНИНА «ДОН ЖУАН»)

В статье приводится лингвопоэтический анализ стихотворения Игоря-Северянина «Дон Жуан» (1929). Композиция, образная система, идейно-тематический план стихотворения рассматриваются через анализ языковых уровней текста — лексико-семантического, фонетического, грамматического. В стилистическом отношении несомненный интерес для исследователя поэтического текста представляет и палитра изобразительно-выразительных средств, применяемых автором данного произведения.

*Ключевые слова:* Игорь-Северянин, лингвопоэтический анализ, языковые уровни текста, индивидуально-авторский стиль, изобразительно-выразительные средства языка.

Возникновение образа Дон Жуана уходит корнями в далекое прошлое. В мировой литературе миф о Дон Жуане появляется в XVII в. Образ героя трактуется, как правило, через призму религии и морали, чести и нравственности (Т. де Молина, Ж.-Б. Мольер, К. Гольдони, Э. Т. А. Гофман, Д. Г. Байрон, А. С. Пушкин, А. К. Толстой и др.)<sup>1</sup>.

Серебряный век русской литературы не обошел молчанием имя бессмертного любовника. В. Я. Брюсов, А. А. Блок, Н. С. Гумилев, А. А. Ахматова, М. И. Цветаева, Игорь-Северянин<sup>2</sup> и др. поэты посвятили ему свои творения. Анализу произведений этих авторов уделили внимание такие исследователи, как О. Верник, Т. А. Мелешко, В. Кудасова, Я. В. Погребная, С. Викторова и мн. др.<sup>3</sup>

В центре нашего внимания находится литературный шедевр Серебряного века — стихотворение Игоря-Северянина «Дон Жуан» (1929), в котором лирический герой, подходя к рубежной черте, анализирует прожитые годы, ставя во главу угла свое ego и взаимоотношения с женщинами. Лингвопоэтическому анализу этого произведения посвящена наша статья.

Чем в юности слепительнее ночи,  
Тем беспросветней старческие дни.  
Я в женщине не отыскал родни:  
Я всех людей на свете одиноче.

Очам непредназначенные очи  
Блуждающие теплили огни.

Не проникали в глубину они:  
Был ровным свет. Что может быть жесточе?

Не находя Искомой, разве грех  
Дробить свой дух и размещать во всех?  
Но что в отдар я получал от каждой?

Лишь кактус ревности, чертополох  
Привычки, да забвенья тухлый мох.  
Никто меня не жаждал смертной жаждой<sup>4</sup>.

Сонет Игоря-Северянина «Дон Жуан» построен на контрастах и ассоциациях «одинокость / жажда», «я (*Дон Жуан*) / никто (*из женщин*)», «старость / смерть».

Ключевыми словами текста являются такие, как *Дон Жуан / я, женщина, люди / все, дух* ‘душа’, *смертный, одиноче* (оказиональная форма сравнительной степени прилагательного *одинокий*), *юность, старческий, огонь / свет, отыскать / Искомая, грех, жажда*.

Они, вступая в ассоциативные ряды, образуют различные семантические поля: «любовь» (*я, Дон-Жуан — женщина (Искомая / каждая, все), дух, отдар, очи*), «нелюбовь» (*грех, одиночество, ревность, привычка, забвенья, никто*), «время» (*ночь — день, старческий — юность*), «старость / ожидание смерти» (*одинокость, одинокий, никто, старческий, смертный*), «наказание» (*кактус, чертополох, тухлый, мох, смертный*), «желание» (*жаждать, жажда, отыскать, находить, получать*), «агрессия» (*жестокий, проникать, дробить, размещать*), «свет» (*свет* ‘то, что противоположно темноте’, *слепительный / беспросветный, теплится, огонь, блуждающий / ровный*), «дом» (*люди, родня*), «судьба» (*непредназначенный*), «мир» (*свет* ‘люди’, *никто, каждая*). Эти семантические поля формируют тематику произведения: любовь настоящая и мнимая, истинные и ложные моральные ценности, проблема нравственного выбора, причины одиночества человека, эгоистическое миропонимание, грех и моральное опустошение, душевные страдания и их преодоление. Многочисленные микротемы, переплетаясь и соединяясь, порождают оппозиционные и ассоциативные связи между внутритекстовыми единицами — фонемами, лексемами, синтагмами, экспрессемами.

Оппозиция «любовь свободная / порочная — истинная», «свобода (чувств) / безысходность / старость / смерть» определяет трехчастную композицию текста: I часть — одиночество, бесплодное мечтание в старости (1-й катрен); II часть — холодность человеческой природы (2-й катрен); III часть — отсутствие женского идеала, любви, пресыщенность, духовная смерть (оба терцета). Композиция текста имеет кольцевую форму, но семантика кольца реализуется необычным образом — только через введение отрицательных конструкций в третьем и последнем стихах; в лексическом

же и грамматическом плане кольцевое построение не выражено традиционными средствами.

Девять предложений, вписанных в четыре строфы сонета Игоря-Северянина, обладают конструктивным своеобразием. Северянинский синтаксис обогащен и ритмически, и интонационно: на фоне шести простых конструкций, две из которых осложнены однородными членами — дополнениями (в неполном предложении *Лишь кактус ревности, чертополох / Привычки, да забвенья трухлый мох*) и несогласованными определениями вкупе с деепричастным оборотом (*Не находя Искомой, разве грех / Дробить свой дух и размещать во всех?*), а две другие представляют собой вопросительные двусоставные предложения (*Что может быть жесточе? <...> Но что в отдар я получал от каждой?*), особое место занимают два бессоюзных сложных предложения причинно-следственного типа (*Я в женщине не отыскал родни: / Я всех людей на свете одиноче; Не проникали в глубину они: / Был ровным свет*) и сложноподчиненная конструкция сопоставительного типа (*Чем в юности слепительнее ночи, / Тем беспросветней старческие дни*). Отметим, что в сонетах Игорь-Северянин, как правило, отдает предпочтение бессоюзным сложным и простым осложненным однородными членами и обособленными оборотами конструкциям. Конструкции с несобственно-вопросительными предложениями и инверсированным порядком следования компонентов также порождают экспрессивный синтаксис, характерный для индивидуально-авторского стиля Игоря-Северянина.

Экспрессия передается и за счет немонотипного музыкального рисунка текста. Если интонационный рисунок катренов носит восходяще-нисходящий характер, то в терцетах восходящие интонации доминируют.

В сонетных формах Игорь-Северянин отдает предпочтение 5-стопному ямбу с пиррихиями. Сонет «Дон Жуан» построен по классическому типу AbbA | AbbA | CCd | EEEd; рифма везде точная (*ночи / одиноче / очи / жесточе; дни / родни / огни / они; грех / всех; чертополох / мох; каждой / жаждой*).

Интонационный рисунок текста отмечен наличием ассонанса на [a] (17 звукоупотреблений) с преобладанием [э] в отдельных стихах и строфах (стихи 2—4, акцентирующие мотивы одиночества / душевного разлада). На фоне этого ассонанса особо проявляются аллитеративные явления — сочетание шипящих со свистящими в первых трех строфах (*Чем в юности слепительнее ночи, / Тем беспросветней старческие дни. / Я в женщине не отыскал родни: / Я всех людей на свете одиноче. // Очам непредназначенные очи <...> свет. Что может быть жесточе? // Не находя Искомой, разве грех / Дробить свой дух и размещать во всех?*), аффрикат и щелевых с вибрантами в последней (*Лишь кактус ревности, чертополох / Привычки, да забвенья трухлый мох. / Никто меня не жаждал смертной жаждой*). Эта аллитерация усиливает чувство дисгармонии, испытываемое лирическим героем, а вместе с ним и читателем произведения.

Из тропов и фигур, характерных для стилистической манеры Игоря-Северянина, следует отметить аллюзию (*Дон-Жуан* как вечный образ мировой



литературы); сравнение (*чем в старости слепительнее ночи*); стертые (*ровный свет*), усилительные (*смертная жажда*) и метафорические (*старческие дни, блуждающие огни, очам непредназначенные очи*) эпитеты; метафору — предикативную (*очи теплили огни*), генитивную (*кактус ревности, чертополох привычки, мох забвенья*), глагольную (*дробить / размещать дух*); оксюморон (*слепительные ночи, беспросветные дни*); символ (*очи* ‘глаза’, ‘взгляд’, ‘духовный взор’, ‘смерть’; *свет* ‘люди’, ‘мир’, ‘просвещение, озарение’; *огонь* ‘горение духа’, ‘страсть’, ‘смерть’; *ночь* ‘то, что противоположно дню’; ‘незнание’; ‘смерть’ и т. д.); анафору (*Я в женщине не отыскал родни: / Я всех людей на свете одиноче*); риторические вопросы (*Что может быть жесточе? ...разве грех / Дробить свой дух и размещать во всех? Но что в отдар я получил от каждой?*); кольцо (семантическое: *Я всех людей на свете одиноче... Никто меня не жаждал смертной жаждой*); многочисленные инверсии (*Я в женщине не отыскал родни: / Я всех людей на свете одиноче; Очам непредназначенные очи / Блуждающие теплили огни; Не проникали в глубину они: / Был ровным свет; Но что в отдар я получал от каждой; забвенья трухлый мох*). Все эти изобразительно-выразительные средства призваны усилить создание образа одинокого, тоскующего, бесприютного мужчины, пытающегося разобраться в своих поступках и чувствах, в оценках женщин, в причинах, приведших к духовному одиночеству.

Итак, у лирического героя Игоря-Северянина самоанализ носит характер эгоцентрической старческой жалобы. Северянинский герой анализирует прожитые годы, будучи немолодым человеком (отметим, что на момент создания произведения автору было 42 года, он был женат и счастлив, что не мешало ему совершать многочисленные адюльтеры), и приходит к неутешительным выводам о пустоте и ненужности искания женского идеала. Однако образ измученного и безутешного лирического героя вовсе не совпадает с образом автора. Этот психологический «автопортрет» служит Игорю-Северянину лишь искусным риторическим приемом, которым поэт прикрывает свою пагубную страсть к женскому полу, и остротой философского и социального прочтения не отличается.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Дон Жуан [Электронный ресурс] // Энциклопедия «Всемирная история» [сайт]. URL: [https://w.histrf.ru/articles/article/show/don\\_zhuan](https://w.histrf.ru/articles/article/show/don_zhuan) (дата обращения: 02.05.2020).

<sup>2</sup> О выборе дефисного написания см.: *Никульцева В. В.* История одного литературного псевдонима // *Русская речь*. 2009. № 3. С. 96–98; *Никульцева В. В.* Словарь неологизмов Игоря-Северянина / под ред. В. В. Лопатина. М., 2008. С. 5.

<sup>3</sup> *Верник О.* «Моя мечта — надменна и проста»: традиции и новаторство в «Дон Жуане» Н. С. Гумилева // *Вісник Луганського державного педагогічного університету ім Т. Шевченка. Філологічні науки*. Луганськ: Альма-матер. 2003. № 5 (61) [сайт]. URL: <https://gumilev.ru/about/99/> (дата обращения: 02.05.2020); *Викторова С.* Игорь Северянин и поэзия серебряного века (творческие связи и взаимовлияния) // *Король поэтов Игорь-Северянин (1887–1941)* [сайт]. URL: <http://poet-severyanin.ru/library/severyanin-i-poezia-serebryannogo-veka15.html> (дата обращения: 02.05.2020); *Кудасова В.* Пьеса

Н. Гумилева «Дон Жуан в Египте» в культурной парадигме Серебряного века // Николай Гумилев: электронное собрание сочинений [сайт]. URL: <https://gumilev.ru/about/38/> (дата обращения: 02.05.2020); Мелешко Т. А. Одноактная пьеса в стихах «Дон Жуан в Египте» в составе поэтического сборника Николая Гумилева «Чужое небо» // Николай Гумилев: электронное собрание сочинений [сайт]. URL: <https://gumilev.ru/about/10/> (дата обращения: 02.05.2020); Погребная Я. В. Типология и интерпретация образа Дон-Жуана // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. № 9 (63): в 3 ч. Ч. 1. С. 41–45 [сайт]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipologiya-interpretatsiy-obraza-don-zhuana> (дата обращения: 02.05.2020) и др.

<sup>4</sup> Стихотворение Игоря-Северянина «Дон Жуан» (1929) цитируется по изданию: Северянин И. Тост безответный: Стихотворения. Поэмы. Проза / сост., авт. предисл. и коммент. Е. Филькина. М.: Республика, 1999. С. 354.

**Nikultseva, V. V.**

*The Moscow University of Finance and Law (MFUA)*

#### **“IA VSEKH LYUDEY NA SVETE ODINOCHE...” (LANGUAGE AND POETIC ANALYSIS OF IGOR-SEVERYANIN’S POEM “DON ZHUAN”)**

The article deals with language and poetic analysis of Igor-Severyanin’s poem “Don Zhuan” (1929). The composition, the system of images, the level of ideas and subjects are regarded via the analysis of the following language levels: lexico-semantic, phonetic, grammatical. Without any doubt from the point of view of stylistics a set of expressive devices used by the author in his writings is interesting for the researcher of poetic texts.

*Keywords:* Igor-Severyanin, linguistic and poetic analysis, language levels of text, an individual-authorial style, expressive devices of the language.

**Петухов Сергей Владимирович**

*Ленинградский областной институт развития образования*

888pes@gmail.com

**Горковенко Андрей Евгеньевич**

*Забайкальский государственный университет*

angor.10.09.66@list.ru

## **ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КАК НАРРАЦИЯ: ОПЫТ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ПРОЧТЕНИЯ РАССКАЗА АЛЕКСЕЯ САЛЬНИКОВА «ИСТОРИЯ ПРО САМЫЙ ДОРОГОЙ ТАРИФ, ЖИВОЙ ЖУРНАЛ И АНГЕЛА СМЕРТИ»**

В статье представлен опыт филологического прочтения рассказа «История про самый дорогой тариф, живой журнал и ангела смерти» современного российского писателя Алексея Сальникова. Текст интерпретируется сквозь призму оригинальных повествовательных стратегий автора, в которых сочетаются реалистические и постмодернистские тенденции. Рассматриваются стилистические и языковые особенности рассказа, образная система, композиционные и сюжетные техники.

*Ключевые слова:* наррация, рассказ, метафора, герой, интерпретация.

Алексей Сальников — российский поэт и писатель, яркий представитель современной русской литературы. Его роман «Петровы в гриппе и вокруг него» был удостоен награды критического сообщества премии «НОС». Также это произведение, актуальность и популярность которого возросла в нашей стране в период пандемии коронавируса в 2020 г. (контекст врывается в реальный мир), вошел в шорт-лист «Большой книги» и стал лауреатом премии «Национальный бестселлер» в 2018 г.

Сведения о биографии Алексея Сальникова на сегодняшний день достаточно скудны. Он родился в 1978 г. в городе Тарту (Эстония), с 1984 г. живет на Урале. Будущий писатель вырос в Нижнем Тагиле, переехал в Екатеринбург, сменил несколько профессий. Некоторое время он работал в кочегарке, как Виктор Цой, потом автослесарем, как его герой Петров, был копирайтером, и увлекался при этом поэзией, погружаясь в свои первые творческие эксперименты, как это произойдет с героиней романа «Опосредованно», где «стишки» ассоциируются с наркотиками. Сальников и дебютировал как поэт. Он проучился один семестр у Юрия Казарина на факультете литературного творчества Уральского государственного университета им. Горького. Его публикации, прежде всего поэтические, можно встретить в «Литературной газете», журналах «Уральская новь», «Воздух», «Урал», альманахе «Вавилон», выпусках антологии «Современная уральская поэзия».

Эстетические взгляды Алексея Сальникова можно определить по его многочисленным интервью. Основные ориентиры в творчестве — М. Е. Салтыков-Щедрин и Ф. М. Достоевский, хотя в его произведениях, на наш взгляд, заметно влияние и другой сатирической традиции русской литературы XX в. — М. Зощенко. Современная российская словесность его абсолютно не интересует. Ироничный постмодернистский дискурс и интертекстуальность при всей реалистичности хронотопа в нарративах Сальникова составляют неотъемлемую часть его эклектичного творчества. Ведь не случайно литературная критика говорит о нем: «Пишет про нашу жизнь и делает это с пугающей пронизательностью»<sup>1</sup>. Сам автор признается: «Я пишу с симпатией к своим героям и к месту, где живу»<sup>2</sup>. Для Сальникова проза и поэзия — «разные отделы головного мозга»: «стихи — это от спинного мозга, это некая часть мозга, у которой нет доступа к зрительным нервам, она воспринимает реальность и пытается ее описать», «проза — это все-таки фабула, в любом случае», «воображение, внешнее впечатление от воображаемых образов и от того, что они говорят»<sup>3</sup>.

Сальников привлекает своим очень нестандартным стилем и метафоричностью, объясняя это тем, что не хочет писать скучными фразами, пытаясь всячески их разнообразить и порой доводит нарратив до нелепости. Но при этом он старается оставаться реалистом при всей абсурдности создаваемого им мира: «Я стараюсь красиво не писать. Я противник литературщины. Описываю обстановку, урну с окурками соответствующим языком. А если вот черные тучи, и золотой луч, и пятна листьев на мокром асфальте — это не ко мне. Я не Набоков»<sup>4</sup>.

Наррация является «результатом композиции, организующей элементы событий в искусственном порядке»<sup>5</sup>. Интерпретация как наррация предполагает, на наш взгляд, анализ текста, связанный с оригинальными повествовательными стратегиями (техниками) автора. Основным способом презентации наррации является вербализация, т. е. передача наррации средствами языка. Рассказ Алексея Сальникова «История про самый дорогой тариф, живой журнал и ангела смерти», впервые опубликованный в журнале «Сноб» в 2018 г., представляет собой образец неформатной повествовательной техники, в которой нарратив, иногда избыточный, определяет не только авторское композиционное построение текста, но и динамику сюжета. При этом языковые средства, используемые автором, делают произведение художественно ярким и насыщенным.

В рассказе Алексея Сальникова жену и детей главного героя Виктора сбивает автомобиль. Персонаж остается один, продолжает жить (или существовать) и однажды, случайно набрав телефонный номер, связывается с потусторонним миром и начинает вести разговор со своей покойной женой. О том, что происходит с ней и сыновьями за пределами земной реальности, он впоследствии узнает из блога Живого журнала (ЖЖ) и лично от пришедшего к нему ангела смерти. Несколько раз Виктор пытается со-

вершить самоубийство, и в конце концов именно ангел смерти, всячески пытающийся его предотвратить, обнаруживает главного героя мертвым на кухне.

Весь рассказ — это лаконичный нарратив, описывающий в деталях жизнь обычного персонажа, отчаянно пытающегося воссоединиться со своей семьей, с утратой которой ему пришлось столкнуться по воле случая. И это случай будет играть решающую роль в судьбе Виктора от рождения до смерти.

При всей серьезности описываемых ситуаций текст пронизан авторской в чем-то саморазрушительной иронией, писатель играет как со своим художественным миром, так и с читателем. Рассказ — плод сюжетной и композиционной игры (ироничных манипуляций) автора. Ярко выраженная сделанность — одна из примет текста. Нарратив автора в процессе восприятия произведения читателем дополняется воображаемым нарративом последнего, открывающего тексту новые варианты развития сюжета и дополнительные смыслы. И потому источником понимания и интерпретации одновременно выступают как автор, так и читатель.

Образная система рассказа тоже достаточно необычна. Персонажи как будто сконструированы, они не живые, а экспериментальные, карикатурные образы, которых и героями назвать сложно, они словно не живут, а существуют, ведут бессмысленное кружение по жизни и после смерти: «В том месте, откуда жена Виктора вела свой журнал, его дети успели уже немного вырасти, старший пошел во второй класс и плохо учился. Жена и дети ездили куда-то отдыхать, и было много их фотографий на берегу моря, шурящихся среди песка, гальки и воды. Уличные фотографии кишели незнакомыми людьми, жившими какой-то другой, своей жизнью, Виктору спирало дыхание от зависти к ним, он хотел туда же, а именно туда, где жена сидела на незнакомом диване, где жена сидела за столиком какой-то забегаловки с множеством друзей и улыбалась в объектив, где она сидела в халатике на кухне и что-то нарезала, хотел туда, где сын стоял с букетом на крыльце школы, ему было хорошо, что они не пропали совсем, но ему было плохо оттого, что он может прочитать об их жизни только в отрывочных записях, увидеть их жизнь только по фотографиям, когда он хотел быть среди них непрерывно, хотел сам быть одним из тех, кто был на снимках»<sup>6</sup>.

Непременные атрибуты быта, детализация присутствуют в рассказе во всем их многообразии, вещицизм преобладает; нет явного противопоставления вечного и вещного, как и двух миров — реального и потустороннего («Я атеист, который верит в литературу» — А. Сальников).

Особенности малого эпического жанра рассказа потребовали от писателя еще одной особой нарративной стратегии — создание вместительных по содержанию синтаксических конструкций. Например, в одном предложении представлена вся жизнь семьи: «И так он прожил с ней год, и у них родился сын, прожил два, и они совсем перестали ссориться, прожил три,

и у них родился второй сын, прожил четыре, и один знакомый пригласил его работать к себе, прожил пять, и все окончательно наладилось у Виктора в семье и на работе, прожил шесть, и его жена вышла из декрета, прожил семь, и его жену и его детей сбил автомобиль»<sup>7</sup>. Кроме того, в этих синтаксических конструкциях парадоксальным образом сочетаются статика и движение, динамичность и темп повествования задает ярко выраженная «глагольность» текста.

Персонажи в рассказе часто оказываются в абсурдных ситуациях, в которых пытаются разобраться, но тщетно (словно у Ф. Кафки в романе «Процесс»): «он в один из дней вертел в руках мобильный телефон и довертелся до того, что набрал дату рождения и смерти своей жены и послал вызов, и, к его удивлению, слышались гудки, (абсурдная ситуация) хотя номер он набирал с нужными точками и тире, чуждыми обычным телефонным номерам, а потом на том конце провода сняли трубку, и это была его жена, и она спросила спокойным голосом: “Да?”», так что сердце Виктора чуть не остановилось от неожиданности и радости, и в первую минуту он заплутал в словах и выдавливал из себя только “это я”, “привет”, “как”, и словно приступ астмы овладел Виктором, будто он разомдохнул из пылесосного мешка, а мир застило ему так, будто перед глазами его появились длинные черные волосы, колышущиеся, как водоросли»<sup>8</sup>. Все повествование — это своего рода сказочный, нереальный, сверхъестественный мир или реальный мир с врывающимися в него мистификациями, inferнальными силами. Тексту присущи сюрреалистичность, размывание границ между реальным и воображаемым миром. И особенно это видно на примере конструирования виртуальных «личин» через создание в рассказе страниц пользователей в блогах, социальных сетях (язык которых часто используется автором). А живой журнал, в котором ведет свой блог мертвая жена Виктора, вообще выглядит как оксюморон.

Мотив смерти, самоубийства — лейтмотив истории Алексея Сальникова. Он показывает тонкую грань между жизнью и смертью, последняя выглядит нелепой, случайной (как смерть Петрова-младшего от гриппа в романе писателя) — семью сбивает автомобиль.

Ироничность стилю придают авторские перифразы в духе М. Зощенко, когда привычные слова заменяются перифрастическими оборотами, канцелярскими штампами, имена — указанием на должность или социальное положение («шариковое перо», «счетная машина», «люди в количестве двух человек» и т. п.; мать Виктора без имени — просто лор). Весь рассказ стилизован под сказку, начиная с зачина: «Жил в одном городе из городов Рифея человек по имени Александр, и был он бедным, занятым лекарем, пришло время, и он взял в жены девушку, которая работала в его больнице лором, и вскорости она понесла и через девять месяцев родила мальчика, которого решено было назвать Виктором, в честь деда»<sup>9</sup>.

Традиционная классическая линейная композиция: экспозиция, завязка, развитие действия (с кульминацией), развязка — получает авторское уд-

воение в нескольких возможных вариантах разветвления сюжета и эпилоге. Например, главный герой в один из дней вроде бы умирает, но вдруг на следующее утро его жизнь продолжается.

Вполне традиционный для литературы перенос развития из реального мира в мир мертвых заменяется миром виртуальным (живой журнал). А два нарративных персонажа (Дмитрий и Кирилл), возникающие в финале, напоминают о множестве взаимосвязанных (и не очень) абсурдных событий, которые автор может представить читателю или слушателю в виде нарративной последовательности слов или образов.

Таким образом, в рассказе Алексея Сальникова «История про самый дорогой тариф, живой журнал и ангела смерти» реальность, о которой повествуется сквозь призму абсурда автора и постмодернистской иронии, расширяет свои границы, и обычная история превращается в сказочный нарратив с, казалось бы, бесконечным развитием, но в то же время неизбежным финалом.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Алексей Сальников: «Звучит абсурдно? Ну и что?» [Электронный ресурс] // Блог Артема Краснова: [сайт]. [Москва, 2020]. URL: <http://krasnov74.ru/2019/10/03/salnikov/> (дата обращения: 15.04.2020).

<sup>2</sup> Порошина М. «Теперь выплачу ипотеку...». Интервью с Алексеем Сальниковым [Электронный ресурс] // Год литературы: [сайт]. [Москва, 2020]. URL: <https://godliterature.ru/projects/teper-vyplachu-ipoteku-intervyu-s-ale> (дата обращения: 12.04.2020).

<sup>3</sup> Визель М. Алексей Сальников: проза — это все-таки фабула. [Электронный ресурс] // Год литературы: [сайт]. [Москва, 2020]. URL: <https://godliterature.ru/public-post/aleksey-salnikov-proza-yeto-vse-tak> (дата обращения: 12.04.2020).

<sup>4</sup> Порошина М. «Теперь выплачу ипотеку...». Интервью с Алексеем Сальниковым [Электронный ресурс] // Год литературы: [сайт]. [Москва, 2020]. URL: <https://godliterature.ru/projects/teper-vyplachu-ipoteku-intervyu-s-ale> (дата обращения: 12.04.2020).

<sup>5</sup> Шмид В. Нарратология. М.: Языки славянской культуры, 2003. С. 159.

<sup>6</sup> Сальников А. История про самый дорогой тариф, живой журнал и ангела смерти [Электронный ресурс] // Сноб: [сайт]. [Москва, 2020]. URL: <https://snob.ru/entry/164092> (дата обращения: 28.04.2020).

<sup>7</sup> Там же.

<sup>8</sup> Там же.

<sup>9</sup> Там же.

**Petukhov, S. V.**

*Leningrad regional Institute of education development*

**Gorkovenko, A. E.**

*Zabaykalsky State University*

## **INTERPRETATION AS A NARRATIVE: EXPERIENCE OF PHILOLOGICAL READING OF ALEXEY SALNIKOV'S STORY "THE STORY ABOUT THE MOST EXPENSIVE FARE, LIVE JOURNAL AND THE ANGEL OF DEATH"**

The article presents the experience of philological reading of the story "The Story about the most expensive tariff, Live Journal and the angel of death" by the modern Russian writer Alexey Salnikov. The text is interpreted through the prism of the author's original narrative strategies, which combine realistic and postmodern trends. The article considers stylistic and linguistic features of the story, the image system, compositional and plot techniques.

*Keywords:* narrative, story, metaphor, hero, interpretation.



## ПУТЕШЕСТВИЕ АМПЛИФИКАЦИИ ИЗ XVII В. В ВЕК XX

В работе предлагается рассмотреть амплифицирующий способ построения текстов-путешествий, относящихся к разным художественным системам. Наблюдение за способом реализации сюжета-странствия с использованием амплификаций позволяет выявить неочевидные жанровые особенности литературного путешествия, определяемые, с одной стороны, жанровой инерцией, а с другой — функционирующие в рамках определенной литературной эпохи.

*Ключевые слова:* литературное путешествие, амплификация, риторика, повествование, позиция повествователя.

Интерес к изучению травелогов и литературных путешествий активно поддерживается в современном литературоведении, а также в междисциплинарных исследованиях. В западной традиции в настоящее время травелогои рассматриваются в основном с позиций постколониальной критики (см. работы Э. Саида), и основной интерес исследователей здесь направлен на травелогои документальные, non-fiction. Другая традиция, заложенная в работе Дж. Кэмпбелла «Тысячеликий герой», напротив, рассматривает сюжет о странствии героя как сюжет мифологический. Эти два «полюса» изучения указывают на принципиальную разницу в подходах к изучению текстов-путешествий «документальных» и «вымышленных».

В отечественной традиции изучение документальных текстов-путешествий является в большей степени периферийной задачей, при этом литературные травелогои анализируются весьма активно (см. работы Ю. Тынянова, В. Михайлова, А. Скидана, Е. Эткинды, А. Долинина и др.). Однако при всем многообразии работ, посвященных литературным травелогам, чаще всего литературное путешествие в них рассматривается как жанр периферийный, раскрывающий определенные аспекты творчества конкретного автора.

Нам представляется, что литературное путешествие (как и травелог, имеющий документальную основу) имеет полное право рассматриваться как самостоятельный и весьма значимый жанр, неоднородный и колеблющийся между fiction и non-fiction. Одним из возможных вариантов целостного представления о литературном путешествии может стать последовательное рассмотрение риторических форм реализации субъекта повествования в жанре в исторической динамике. Как нам кажется, именно вопрос о формах реализации повествовательного субъекта в рамках травелогоа является наиболее существенным в анализе литературных травелогов разного рода и разных эпох.

Не претендуя на какую бы то ни было полноту исследования литературных травелогов, относящихся к разным типам и разным эпохам, мы в настоящей работе сосредоточимся на одном из аспектов реализации образа повествователя в тексте-путешествии, связанном с использованием амплификаций.

В отличие от активно рассматриваемых метафоры, метонимии, аллегии, символа, звуковых фигур, амплификации практически никогда в современных работах не находятся в фокусе исследовательских интересов. Прежде всего под амплификацией понимается композиционная часть ораторской речи, выделенная Цицероном в трактате «Оратор» и определяемая им так: «любое средство речи должно заслуживать похвал, и нельзя упускать ни единого важного или изящного слова, но есть два самых блистательных и как бы самых действенных средства: одно из них я усматриваю в разборе вопроса общего рода — как я уже сказал, греки его называют  $\theta\acute{\epsilon}\sigma\iota\varsigma$ , — а другое — в распространении и развертывании темы — это греки называют  $\alpha\tilde{\upsilon}\xi\eta\sigma\iota\varsigma$ . (126) Это распространение должно равномерно растекаться в речи по всем жилам, но больше всего оно будет выделяться в общих местах»<sup>1</sup>.

В настоящее время термин «амплификация» употребляется в основном по отношению к произведениям древнерусской литературы. С. С. Аверинцев, указывая на значимость амплифицирующего способа повествования для средневекового художественного мышления, характеризовал амплификацию так: «Для средневековой медитативной литературы особенно много дала техника риторической “амплификации” — искусства делать речь пространной и тем повышать ее внушающую силу. Ритор <...> будет подбирать для одного и того же предмета все новые слова, имея в виду усилить блеск устрояемого им словесного праздника, словесного фейерверка; но для человека, совершающего акт медитации, такая же процедура нужна ради того, чтобы все глубже и глубже уходить внутрь предмета <...>»<sup>2</sup>. О. Ф. Коновалова пишет об амплификации как о приеме, заключающемся в «нагнетании синонимов, метафорических эпитетов и сравнений для усиления действия речи на слушателя или читателя» и отмечает способность амплификации «наиболее полно воплотить важнейший стилистический принцип “плетения словес”»<sup>3</sup>. Амплификацию как прием, «расширяющий» повествование, как нам кажется, можно рассматривать не только применительно к средневековой или древнерусской литературной традиции, но и к литературе позднейших периодов. Наблюдения за трансформациями амплификаций в текстах-травелогах разных литературных периодов тем более интересны, т. к. травелог представляется жанром крайне далеким от «словесных фейерверков» или «медитативности», которых помогает достичь амплификация.

Как нами было отмечено в начале работы, травелоги — явление весьма разноплановое, среди них принято выделять путешествия «документальные» (собственно травелоги), «путешествия воображения» и путешествия «гибридные», сочетающие фикциональную основу с квазидокументальной

формой. В каждой из трех разновидностей путешествий в литературе можно проследить довольно отчетливые закономерности использования амплифицирующего способа повествования. В настоящей работе мы предпримем попытку наблюдения за особенностями амплификаций в текстах-путешествиях, относящихся к XVIII, XIX и XX вв.

Авторы вступительной статьи к двухтомному изданию сочинений Н. М. Карамзина П. Н. Берков и Г. П. Макагоненко указывают на «двунаправленность» карамзинских «Писем русского путешественника» (1791): «Долгое время в русском литературоведении держалось мнение, что это произведение Карамзина представляет самые настоящие письма его к знакомому семейству Плещеевых. Сейчас эта точка зрения под влиянием ряда доказательств отвергнута, и “Письма русского путешественника” считаются художественным произведением со множеством эпизодических персонажей и главным героем — “путешественником”, и как оно ни автобиографично и ни близко к реальной действительности, все же это не “письма” и не “путевой журнал”, веденный автором за границей и потом литературно обработанный»<sup>4</sup>. Ю. М. Лотман и Б. А. Успенский прямо пишут о «литературной позе» Н. М. Карамзина, совершенно очевидно подразумевая абсолютную литературность «Писем» и подчеркивая «двуплановость» образа «путешественника» в тексте<sup>5</sup>. Как нам кажется, одним из приемов, реализующих эту двуплановость, является амплификация. В «документальных» описаниях, которые трудно заподозрить в «фикциональности», риторический рисунок выявляет абсолютную «литературность» увиденного: плеоназмы разного рода, занимающие значимое место в тексте «Писем», здесь участвуют в организации разного рода антифразисов. Кроме того, звуковые повторы, гомеология и гомеотелевтон здесь вытесняют лексические повторы, как бы выполняя из функции: «В похвалу берлинских граждан говорят, что они трудолюбивы и что самые богатые и знатные люди не расточают денег на суетную роскошь и соблюдают строгую экономию в столе, платье, экипаже и проч. Я видел старика Ф\*, едущего верхом на такой лошади, на которой бы, может быть, и я постыдился ехать по городу, и в таком кафтане, который сшит, конечно, в первой половине текущего столетия»<sup>6</sup>. Плеонастические распространения разного типа (амфитезы, синонимизация, каскады сравнений и повторов на звуковом уровне, простые лексические повторы и повторяющиеся синтаксические конструкции) служат своеобразным способом реализации фигуры повествователя, и, возможно, использование амплификаций разного рода в карамзинском тексте оправдано не только «двоящейся» литературной позой путешественника, но и постоянным напряженным диалогом между поэтикой сентиментализма и классицистической традицией.

Более поздний по хронологии текст А. Ф. Вельтмана «Странник» (1831) представляет собой путешествие воображения. В основе вельтмановского путешествия лежит метонимический перенос, увеличивающий географическую карту до масштабов настоящего пространства. Эта, в данном случае

метонимическая, «удвоенность» повествования воплощается в плеонастических конструкциях. Если в карамзинском повествовании постоянное расширение текста выполняет функцию отчасти «документализирующую», маскирующую фикциональное повествование под «документальное», то в «Страннике» плеоназмы разного рода используются как приемы «остраняющие» традиционные узловые точки сентиментального литературного путешествия: «Нет, думал я, мне не хочется спать, я не буду спать, я не стану спать! Часы пробили полночь! какой знакомый час! бывало он для меня то же, что колокол к заутрене для Арины Макарьевны»<sup>7</sup>. Метонимия, разворачивающаяся в полноценное повествование, принципиально по-романтически фрагментарное, становится фактором, продуцирующим взаимодействие собственно романтически-иронического начала и постоянных повторов (лексических, синтаксических, звуковых), организующих речь субъекта повествования.

Если применительно к текстам XVIII–XIX вв. термин «амплификация» кажется относительно органичным, то относительно поэтики модернизма, пожалуй, трудно говорить о функциональности амплификаций. Однако именно в травелогах, тяготеющих к экфрасису, можно выделить особые функции эпизодов/фрагментов текста-путешествия, основанных на использовании амплификации. «Путешествие в Армению» О. Э. Мандельштама представляет собой весьма интересный случай использования и осмысления поэтики травелога (в первую очередь — пушкинского «Путешествия в Арзрум») со всеми ее приемами. Мандельштамовский текст, весьма «эргономичный» и словно бы намечающий пунктиром основные темы и мотивы стихотворного цикла «Армения», периодически отказывается от собственной пунктирности; «Началось разливание по рюмкам виноградных московских вин, милое отнекивание женщин и девушек, брызнул сок помидоров и бесполовый общий говор: об авиации, о мертвых петлях, когда не замечаешь, что тебя опрокинули, и земля, как огромный коричневый потолок, рушится тебе на голову, о ташкентской дороговизне, о дяде Саше и его гриппе, о чем угодно...»<sup>8</sup> Приведенный фрагмент представляет собой пример использования в тексте мандельштамовского «Путешествия» полисиндетона и парентезы: вставка внутри повторяющихся перечислений позволяет в буквальном смысле «опрокинуть» описание в эпизоде (подобно монтажной склейке) и затем вновь вернуться к описываемому «здесь и сейчас». Монтажный принцип, «сшивающий» разные временные или пространственные уровни повествования, реализующийся в подобного рода амплификациях, является принципиально важным для поэтики литературных путешествий XX в.

Во всех бегло рассмотренных примерах амплификация является одним из важных приемов, оформляющих образ субъекта повествования, выполняя при этом «документализирующую», «остраняющую» или монтажную функции в повествовательном целом. Таким образом, можно заключить, что амплификация как прием, расширяющий и распространяющий высказывание,

может рассматриваться не только в контексте определенной эпохи, но и вне ее; более того, наблюдения за амплификациями разных типов в текстах, относящихся к одному жанру, позволяют выявить наиболее значимые принципы организации повествовательной структуры в диахроническом аспекте.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Марк Туллий Цицерон*. Три трактата об ораторском искусстве / под редакцией М. Л. Гаспарова. М.: Наука, 1972. 475 с. С. 231.

<sup>2</sup> *Аверинцев С. С.* Роскошь узора и глубины сердца: поэзия Григора Нарекаци // Аверинцев С. С. Поэты. М.: Языки славянской культуры, 1996. 356 с. С. 102.

<sup>3</sup> *Коновалова О. Ф.* Об одном типе амплификации в Житии Стефана Пермского // Труды Отдела древнерусской литературы / АН СССР, ИРЛИ (Пушкинский Дом); отв. ред. Д. С. Лихачев. Л.: Наука. Ленинградское отделение, 1969. Т. 24: Литература и общественная мысль Древней Руси. К 80-летию со дня рождения чл.-кор. АН СССР В. П. Адриановой-Перетц. 415 с. С. 73.

<sup>4</sup> *Берков П., Макагоненко Г.* Жизнь и творчество Н. М. Карамзина // Карамзин Н. М. Избранные сочинения в 2 томах. Т. 1. М., Л.: Художественная литература, 1964. 810 с. С. 22–23.

<sup>5</sup> *Лотман Ю. М.* «Письма русского путешественника» Карамзина и их место в развитии русской культуры / Ю. М. Лотман, Б. А. Успенский // Карамзин Н. М. Письма русского путешественника. Л.: Наука, 1984. 726 с. С. 125.

<sup>6</sup> *Карамзин Н. М.* Избранные сочинения в 2 томах. Т. 1. М.; Л.: Художественная литература, 1964. 810 с. С. 22–23. С. 139.

<sup>7</sup> *Вельтман А. Ф.* Странник. М.: Наука, 1978. 354 с. С. 12.

<sup>8</sup> *Мандельштам О. Э.* Путешествие в Армению // Мандельштам О. Э. Сочинения в 2 томах. Том 2. Проза / сост. и подгот. текста С. Аверинцева и П. Нерлера; коммент. П. Нерлера. М.: Художественная литература, 1990. 464 с. С. 110.

**Pogaday, E. V.**

*Rostov State University of Economics*

## AMPLIFICATION JOURNEY FROM THE 17TH CENTURY TO THE 20TH CENTURY

The paper proposes to consider the amplifying method of constructing travel texts related to different artistic systems. Observing the way of realization of the plot-journey with the use of amplifications makes it possible to reveal unobvious genre features of the literary journey, determined, on the one hand, by genre inertia, and on the other, functioning within the framework of a certain literary era.

*Keywords:* literary journey, amplification, rhetoric, narration, position of the narrator.

**Попова Наталия Алексеевна**

*Московский педагогический  
государственный университет*

nata-babakova@yandex.ru

## **СОВРЕМЕННЫЙ УРОК ЛИТЕРАТУРЫ: МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ РОМАНА ГУЗЕЛЬ ЯХИНОЙ «ДЕТИ МОИ» СО СТУДЕНТАМИ-БАКАЛАВРАМИ**

В статье рассказано о занятиях со студентами в ходе освоения курсов «Современный урок литературы» и «Читательские практики» современной литературой в педагогическом вузе. Предложены методические рекомендации к работе над текстом романа.

*Ключевые слова:* читательские практики, современный урок литературы, педагогический вуз.

Федеральный государственный стандарт высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» — предполагает у будущих учителей-словесников наличие навыков «в разработке основных и дополнительных образовательных программ и отдельных их компонентов»<sup>1</sup>. Современная литература предоставляет неограниченные возможности для формирования подобных умений, т. к. заставляет студентов проявить максимум самостоятельности при проектировании учебных материалов.

Студенты-филологи знакомятся с методическим потенциалом современной литературы и учатся разрабатывать как отдельные уроки, так и фрагменты элективных курсов. Семинарское занятие, посвященное роману Гузель Яхиной «Дети мои», было проведено при изучении дисциплин методического модуля «Современный урок литературы» и «Читательские практики». Выбор данного произведения был обусловлен широким общественным резонансом — роман был удостоен премии «Большая книга».

Также наше внимание привлекла интертекстуальность произведения, позволяющая соотнести современный текст с классической традицией.

При подготовке к семинару студентам было предложено прочитать роман Г. Ш. Яхиной «Дети мои», перечитать сказки братьев Grimm, роман Новалиса «Голубой цветок» и повесть Эрнста Гофмана «Крошка Цахес»; познакомиться с биографией писательницы и подготовить сообщения о ее персональном сайте, а также посмотреть передачу «Открытая книга» на канале «Культура». Ссылки на все материалы были выложены для студентов на портале MOODL.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00684\21

Кроме этого, студенты получили темы для обсуждения на семинаре. Перед будущими учителями литературы была поставлена задача разработать систему вопросов по каждой из тем:

- Интертекстуальные связи в романе «Дети мои».
- Трансформация образа учителя в русской литературе XIX–XXI вв.
- Тема вечной любви в произведении.
- Историческая основа романа: фрагмент интегрированного урока.
- «Дети мои» как роман воспитания.
- Магический реализм как художественный метод и его отражение в романе Г. Ш. Яхиной «Дети мои».

Рассмотрим содержание тем. Замысел своего романа Гузель Яхина озвучивала в многочисленных интервью, в частности, о нем она говорила в беседе с писателем и телеведущим Сергеем Шаргуновым: сопоставить советскую действительность со страшными сказками братьев Grimm<sup>2</sup>.

По своему образованию Яхина является учителем немецкого языка и прекрасно знает немецкую литературу. Профессиональные знания писательницы были воплощены ею в романе «Дети мои».

Основной вопрос, который обсуждают студенты на семинаре, как организовать с учащимися работу над интертекстуальными связями произведения. Студентам филологического факультета не сложно сопоставить текст романа с произведениями Новалиса и Гофмана, т. к. они изучали немецкий романтизм, но школьники с этими произведениями не встречались.

Если читать роман Яхиной с одиннадцатиклассниками, то надо искать пути их знакомства с немецкими романтиками. Решение проблемы студенты видят в коротких сообщениях о писателях и зачитывании прямо на уроке фрагментов из их произведений. Сопоставительный анализ поможет старшеклассниками осознать богатство произведения и увидеть скрытые от первого прочтения смыслы. Так, даже имена героев романа — Гофман, Дюрер, Гримм, Бах, Кох, Гендель, Фромм, Вагнер, Дитрих — принадлежат реальным историческим лицам, великим немцам.

Образ учителя пережил трансформацию в русской литературе XIX–XXI вв. Мы обсуждаем со студентами, каким предстает перед нами герой-учитель, и они вспоминают Цыфиркина и Вральмана из пьесы Д. И. Фонвизина «Недоросль», Петю Трофимова из пьесы А. П. Чехова «Вишневый сад» и Никитина из рассказа «Учитель словесности», Лидию Михайловну из рассказа В. Г. Распутина «Уроки французского» и Дюйшена из повести Чингиза Айтматова «Первый учитель».

Из произведений, опубликованных в XXI в., самым ярким стал образ Виктора Служкина из романа А. В. Иванова «Географ глобус пропил». С этим произведением, как правило, студенты знакомы. Однако мы информируем их и о других произведениях, посвященных школе: романах Людмилы Улицкой «Зеленый шатер», Булата Ханова «Непостоянные величины», Владимира Козлова «Школа», Сергея Кузнецова «Учитель Дымов», Марины Аромштам

«Когда отдыхают ангелы» и повестях Елены Чижовой «Крошки Цахес. Драма из школьной жизни» и Андрея Жвалевского и Евгении Пастернак «Я хочу в школу».

Образ главного героя романа «Дети мои» отличается от литературных предшественников. Его выделяет безразличие к своим ученикам и глубокая любовь к литературе. Якоб Иванович Бах не случайно носит говорящее имя. Яхина рисует образ творца, который пока еще не осознал дремлющие в нем творческие силы и пока лишь «слушает мир». Мы просим студентов прочитать начало романа и сопоставить предложенный для анализа фрагмент со стихотворением Н. А. Заболоцкого «Гроза».

Сопоставительный анализ помогает увидеть, что Яхина с самого начала дает понять вдумчивому читателю, что речь пойдет о судьбе гения. Затем мы обсуждаем со студентами придуманные ими вопросы, которые они могли бы задать своим ученикам.

Приведем в пример некоторые вопросы и задания, предложенные будущими учителями-словесниками: Как Якоб Бах относился к своим ученикам и их родителям? Чем он занимался в свободное время? Что заставило его согласиться на предложение Гримма? Как зародилась их с Кларой любовь? Почему влюбленным пришлось бежать из Гнаденталя? Может ли человек прожить тихую частную жизнь, не ощутив дыхания времени? Как Якоб воспринял трагическую смерть Клары? Что герой сделал для спасения своей дочери Анче? Какие отношения связали Баха и Гофмана? Действительно ли придуманные Якобом сказки могли влиять на действительность, или ему это только казалось? Почему страшные сказки воплотились в реальность? Что случилось с героем в эпилоге романа? Почему стиль написания эпилога контрастирует с основным текстом?

Обсуждая данную тему, студенты указывали, что будут говорить с учащимися о психологии творческой личности, способной воспринимать мир иначе, чем обычный человек. Наделенный огромным талантом, Бах словно просыпается, пережив глубокое потрясение — смерть возлюбленной. Он начинает писать, чтобы прокормить свою дочку, но потом обретает смысл жизни в творчестве. Якобу кажется, что придуманный им идеальный мир меняет реальность. К сожалению, иллюзии героя вскоре рассеиваются: творец лишь замедлил раскачивающийся молох истории, но потом им же был раздавлен.

События романа предстают перед нами сквозь призму мифологизированного сознания Якоба Баха. Единственным другом Якоба становится коммунист Гофман. Гузель Яхина использует историю крошки Цахес, делая своего героя новым воплощением им же придуманного персонажа. Обуреваемой мечтой о создании социалистической сказки, Гофман побуждает Якоба писать, но становится жертвой нового времени.

Завершая обсуждение темы, мы просим студентов прочитать стихотворение Ф. И. Тютчева «Silentium» и предлагаем поразмышлять над вопросом:



почему Якоб Бах замолчал после смерти Клары и почему, несмотря на творческий взлет, не попытался вернуть себе разговорную речь?

Тема вечной любви, реализуемая в романе, по мнению студентов, будет наиболее интересна старшеклассникам. Любовь Якоба и Клары многогранна: это и любовь Учителя и его Ученицы, Поэта и его Музы, Гензель и Гретель, Принца и Спящей красавицы. Чувства между героями, которые не могли видеть друг друга, возникли благодаря поэзии. Бах читает девушке Гейне, Шиллера и Гете, и Клара влюбляется в голос, произносящий проникновенные строки.

Роман имеет историческую основу. Яхина рассказывает о том, как появились немцы в России в XVII в., какова была их жизнь в Поволжье в 20–30-е гг. XX в., каким репрессиям они подверглись в 40-е. В произведении есть три главы, посвященные Сталину, который решает, что делать с поселениями русских немцев, созданными его предшественниками. В связи с этим в романе неоднократно возникает образ Екатерины II, пригласившей в 1762 г. своих земляков поселиться на пустых российских землях. Студентам дано задание смоделировать фрагменты интегрированных уроков, чтобы показать учащимся, как историческая информация переплавляется в мифологизированное повествование. При подобной интеграции старшеклассники увидят столкновение двух точек зрения на происходящие процессы — исторической науки и взгляда писателя.

Треть романа посвящена воспитанию Якобом Бахом дочери Анче и приемыша Васьки. Всю свою оставшуюся жизнь Якоб подчиняет спасению детей, однако взаимопонимания между ним и детьми нет. Причину этого Гузель Яхина видит в отсутствии коммуникации. Важно не только заботиться о пропитании ребенка, но и разговаривать с ним. Сначала Якоб погружен в свою горе после потери любимой женщины, а затем не находит в себе сил, чтобы восстановить потерянную из-за глубокого потрясения речь.

Закономерным итогом становится отдаление детей от отца и их решение покинуть хутор Гримм. Анче и Васька так и не узнают, что именно их отец был создателем тех произведений, которые они читали в детском доме. Студенты указывают на проблему «отцов и детей», которая звучит в романе, и многозначность названия.

«Дети мои!» — обращалась в своем манифесте к немцам Екатерина II, обещая им счастливую жизнь на новой родине. «Дети мои» — это реальные дети Якоба Баха и это все немецкие переселенцы, которые были подвергнуты гонениям и репрессиям в XX в. Закономерным становится вопрос о том, как тема «отцов и детей» реализуется в романе и в чем можно проследить связь с русской классической литературой.

Романы Гузель Яхиной относят к такому художественному методу, как «магический реализм». Термин «магический реализм» был впервые введен в обиход в 1923 г. немецким искусствоведом Францем Роо в статье «К проблеме интерпретации Карла Хайдера. Замечания о постэкспрессионизме»<sup>3</sup>.

По словам Е. В. Жаринова, «эпитет “магический” заключал в себя два уровня. Во-первых, наряду с первичной, видимой, реальностью он включал в себя вторую, загадочную и необъяснимую, скрытую от наивного взгляда сторону действительности, которую писатель должен обнаружить и “реалистически” изобразить в своем произведении, и, во-вторых, “магической” должны бы стать способность художника снова соединить воедино распавшийся и обособившийся мир предметов и человеческих отношений, вдохнуть в него смысл, создавая тем самым новую модель взаимосвязей мира и человека»<sup>4</sup>.

Мы просим студентов спроектировать фрагмент урока, на котором они будут объяснять учащимся специфику данного направления. Для анализа мы предлагаем эпизод ареста Якоба Баха. Рассмотрим вопросы, предложенные студентами: зачем Якоб Бах пошел к Волге? Кто ехал за ним? Что он увидел в воде? Почему Якоб не смог остаться «в приятном обществе книг, классических статуй и пустых домов»? Как Якоб узнает, что случилось с Удо Гриммом и Тильдой? Почему, кроме своих знакомых, Якоб встречает на дне «военный корабль, ошестинившийся орудиями», «товарный вагон, с запертыми внутри лошадьми», баржу с зерном и множество человеческих тел? Якоб задает себе вопрос: «Волга — река эта — полна смерти? Или, наоборот, — полна жизни?»<sup>5</sup> С кем ассоциируются красноармейцы, приехавшие за Бахом?

Анализируя предложенный фрагмент, мы приходим к выводу, что в романе есть отражение реальных событий — производится арест героя, который прыгает в воду, пытаясь спастись от своих преследователей. Но для понимания замысла автора более важна магическая составляющая сюжета: Волга ассоциируется со Стиксом, красноармеец с Хароном, а Якобу даровано тайное знание, он не только поймет, что случилось с близкими Клары, но и увидит все трагические события XX в., которые прошли мимо него, спрятавшегося на затерянном хуторе.

Якоб осознает, что ему не дано изменить ход истории, он такая же песчинка, как и все погибшие и оставшиеся на дне реки люди, поэтому и ответит своему мучителю: «Я готов»<sup>6</sup>. Художник не может повлиять на ход истории. Судьба человека зависит от решений, принятых тираном.

Завершающим этапом семинара становится задание — подготовить полный конспект урока по одной из разобранных тем и представить его на следующем занятии.

Анализ произведений новейшей литературы в рамках курсов по выбору «Современный урок литературы» или «Читательские практики» позволяет подготовить со студентами разработки уроков, которые они смогут использовать в своей дальнейшей педагогической деятельности.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) [Электронный ресурс] // Пор-

тал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [сайт]. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/9439> (дата обращения: 06.05.2021).

<sup>2</sup> Открытая Книга. Гузель Яхина. «Дети мои». [Электронный ресурс] // Телеканал Культура [сайт]. URL: [https://www.youtube.com/watch?v=c0zEvIi5Dwg&list=PL\\_Tv5q5S5DQnpL3Z9T2wNi1y-bGewA9Eb&index=39](https://www.youtube.com/watch?v=c0zEvIi5Dwg&list=PL_Tv5q5S5DQnpL3Z9T2wNi1y-bGewA9Eb&index=39) (дата обращения: 06.05.2021).

<sup>3</sup> Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А. Н. Николюкина. Институт научн. Информации по общественным наукам РАН. М.: НПК «Интелвак», 2003. С. 489.

<sup>4</sup> Жаринов Е. В. Магический реализм [Электронный ресурс] // Литературный интернет-клуб [сайт]. URL: [https://web.archive.org/web/20141129022716/http://samopiska.ru/main\\_dsp.php?top\\_id=1608](https://web.archive.org/web/20141129022716/http://samopiska.ru/main_dsp.php?top_id=1608) (дата обращения: 06.05.2021).

<sup>5</sup> Яхина Г. Ш. Дети мои: роман / предисл. Елены Костюкович. М.: Издательство АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2018. С. 474–483.

<sup>6</sup> Там же. С. 484.

**Попова, Н. А.**

*Moscow State Pedagogical University*

## **MODERN LITERATURE LESSON: METHODS OF STUDYING GUZEL YAKHINA'S NOVEL “MY CHILDREN” WITH UNDERGRADUATE STUDENTS**

The article describes the lessons with students during the development of the courses “Modern literature lesson” and “Reading practices” with modern literature in a pedagogical university. Methodological recommendations for working on the text of the novel are proposed.

*Keywords:* reading practices, modern literature lesson, pedagogical university.

## ПОВЕСТЬ И. А. БУНИНА «УВЛЕЧЕНИЕ» КАК ЛАБОРАТОРИЯ ТВОРЧЕСКИХ ПОИСКОВ БУДУЩЕГО ПИСАТЕЛЯ

В статье исследуется ранняя повесть И. А. Бунина «Увлечение» (1897), до 2019 г. в полном варианте не публиковавшаяся. Показывается, что в повести содержится целый ряд черт, связанных с изображением героев, организацией сюжета, хромотопа и повествования, с интертекстуальностью, которые позволяют соотнести почерк начинающего и зрелого художника, уяснить механизмы и закономерности его (художника) эволюции, проследить, как формировалась оригинальная художественная философия писателя и его манера письма. Анализ повести показывает также, как свободно и органично чувствовал себя юный ее автор в мире русской литературы.

*Ключевые слова:* Бунин, повесть «Увлечение», сюжет, повествование, «усадебный текст», хромотоп, интертекстуальность.

Полный текст ранней повести И. А. Бунина впервые был напечатан в «Литературном наследстве» в 2019 г.<sup>1</sup> Автор публикации, предисловия и примечаний С. Н. Морозов справедливо назвал повесть, напечатанную с подстрочником вариантов и исправлений, «творческой лабораторией начинающего писателя»<sup>2</sup>. Ученый также обратил внимание на то, что здесь уже намечена сквозная для Бунина-художника тема сопряжения любви и смерти<sup>3</sup>.

Думается, работа по возвращению бунинского наследия во всей его полноте, которая последовательно и системно ведется учеными из ИМЛИ, может быть продолжена литературоведческим осмыслением этой повести, написанной 17-летним автором в самом начале его творческого пути.

В центре два героя — Виктор Агапов и Виталий Алфеев, включенные в ситуацию любовного треугольника. В том, что Виктор, не выдержав приступов ревности и той любовной игры, которую вела с ним Александра, убивает последнюю выстрелом, конечно, угадываются развязки любовных коллизий многих будущих шедевров писателя, ростки его уже формирующейся художественной философии. И это, безусловно, важно.

Однако следует обратить внимание и на другие особенности этой повести, связанные с сюжетикой, хромотопом, характером повествования и интертекстуальными отсылками, позволяющими соотнести почерк начинающего и зрелого художника, уяснить механизмы и закономерности его эволюции.

Самое первое впечатление от чтения — радость узнаваемого, основательность и добротность традиционного, идущие от глубокого усвоения уроков и открытий русской литературы XIX в. Это и показательно, поскольку

известна позиция Бунина, считавшего себя последним классиком русской литературы. Но и поразительно одновременно, ведь юный автор вполне мог, по молодости лет, увлекаться модным модернистским формотворчеством и мифотворчеством. Манифест нового символистского искусства уже был издан и широко известен<sup>4</sup>, однако Бунин остался невосприимчив к идеям Д. С. Мережковского и других модернистов.

Повесть, действительно, живет в мощном литературном поле. Показательно, что автор не указал времени изображаемых событий — это могут быть и 1870-е, и 1890-е гг., они (события) соотношены не с конкретным десятилетием русской жизни, а с правдой и реальностью русской литературы. Неслучайно любовная драма разворачивается в сопряжении с сюжетом возвращения героя в свою усадьбу, родное гнездо, подключающим целый корпус произведений, написанных, по меткому определению В. Львова-Рогачевского, писателями-усадебниками<sup>5</sup>. В «Увлечении» Бунин описывает достаточно подробно три усадьбы (такая мощная проработка «усадебного текста» в самом начале творческого пути!), находящиеся неподалеку друг от друга и — что тоже немаловажно — в Тульской губернии. Если в построении сюжета, в композиции всего произведения и отдельных сцен мы в первую очередь обнаруживаем переключки с романистикой И. С. Тургенева и в особенности с «Дворянским гнездом», то точное указание на Тулу — знак особой любви и уважения к Л. Н. Толстому.

Повесть в своей интертекстуальной составляющей любопытна тем, что, с одной стороны, исследовательская интенция может быть развернута/направлена в контекст литературы прошлого, а с другой — в творчество самого писателя в будущем, Бунина, ставшего признанным мастером. Так, в «Увлечении» оживает (вплоть до текстовых совпадений) известный тургеневский сюжет возвращения домой, блестяще воплощенный в «Дворянском гнезде», чтобы продолжиться затем в «Деревне»: «Тарантас его быстро катился по проселочной мягкой дороге <...> Вот я и дома, вот я и вернулся, — подумал Лаврецкий, входя в крошечную переднюю...»<sup>6</sup>; «Пыль слеглась на дороге, и рожь еще сильнее распространяла свой одуряющий аромат. Тарантас катился между двумя стенами ее <...> — Вот мы и дома, — говорил Агапов, осматривая комнату...»<sup>7</sup>; «А когда проехали гумно, прокатили по убитой дороге небольшого сада и повернули влево, на длинный двор, подсохший, золотившийся под солнцем, даже сердце заколотилось: вот он и дома, наконец...»<sup>8</sup>. При всей яркой специфичности приведенных фрагментов, они объединены чувством обретенного дома, переданным сходным образом. А ночной эпизод, когда Агапов восхищенно слушает пение Александры и внимает звукам фортепьяно, восходит к известному эпизоду в «Дворянском гнезде».

Но вернемся к образу усадеб и усадебной жизни в повести. Не трудно заметить, что выстраиваются они настойчиво повторяющимся мотивом тишины: «Ночь была удивительно тихая и свежая»<sup>9</sup>; «День был сероватый и тихий. Все проснулось и все молчало»<sup>10</sup>; «А вечер был тихий, теплый и ясный.

Небо расчистилось...»<sup>11</sup>; «Стояла тишина, от которой казалось, что заткнуты уши. Сад распустил листья и замер»<sup>12</sup>. И здесь опять отсылка к знаменитой тургеневской тишине из «Дворянского гнезда», которая «обнимает... со всех сторон, солнце катится тихо по спокойному синему небу, и облака тихо плывут по нем...»<sup>13</sup>. Но не только. Достаточно вспомнить, например, пушкинское: «Воды глубокие / Плавно текут / Люди премудрые / Тихо живут» и др. И вместе с тем тишина уже не спасает героя от рокового поступка. Она не та, что вытрезвит, успокоит и научит, «не спеша, делать дело», она обманчива. И в этой обманчивости — предчувствие будущих суходольских гроз, того усадебного мира, который тоже создается мотивом тишины, но тишины, всегда чреватой взрывом и катастрофой. Ведь именно в тихое послепраздничное утро Герваська убивает Петра Кирилловича<sup>14</sup>. Да и сам опыт проработки «усадебного текста» не прошел бесследно, оттачивалось мастерство для «Эпитафии», «Антоновских яблок», «Жизни Арсеньева».

Следует говорить о вещественности и фактурности описаний, о внимании молодого автора к деталям и подробностям. Здесь уже проявляются те качества, о которых Бунин напишет в «Жизни Арсеньева», — особая острота видения, особая чувствительность к «веществу» и плоти мира. Вот один из примеров описания, которое свидетельствует о том, что автор обладает и зорким взглядом, и чутким ухом: «“Родники” далеко тянулись по реке, верст чуть ли не на пять и все было в зелени. Под горою, по обеим сторонам реки, по ее луговым тонким берегам густо заросли высокие стройные лозины, кудрявые березы и наклоненные над водой ивы; такой лесок в половодье заполняли вешние воды и тогда вид был вполне прелестный и поэтический; тысячи куликов с звонким, тонкоголосым криком вырывались из осоки и водяных трав, утки выводками плавали среди зарослей и вешними ночами слышат охотники их тихие криканы, слышат непонятные шорохи и плеск воды в мертвой тишине, между тем, как в тусклой стали реки темными призраками рисуются деревья и звезды горят и вздрагивают в бездонной темно-синей глубине, и беловатый туман стоит в дальних лощинах»<sup>15</sup> (сохранен синтаксис публикации. — *Н. П.*). Усадебный мир не только полон подробностей, звуков и открывающихся живописных картин, но и запахов: «...Рожь еще сильнее распространяла свой одуряющий аромат»<sup>16</sup>; «Переехав через лощину, в которой сильно пахло травой, они въехали в село»<sup>17</sup>. А в том, как на протяжении всей повести главного героя «сопровождает» месяц, освещая своим блеском, светом, мерцанием происходящее, не только обнаруживается развернувшийся в дальнейшем творчестве дар живописания, но и прямая переключка с главной книгой Бунина: «Месяц уже разливал свой голубоватый свет»<sup>18</sup>; «Туман затоплял всю луговую часть села, лозинник, избы и наполненный матовым светом месяца, неподвижно стоял над землею»<sup>19</sup>; «Месяц стал уходить в тучу, стоявшую длинной полосой на горизонте»<sup>20</sup>; «Месяц высоко <...> Месяц светит и кладет узорчатые тени»<sup>21</sup> и т. п.

Предлагая в «Увлечении» одну из вариаций на тему любви и смерти, автор главным образом выдерживает повествование в традиционном ключе,

прибегая к форме прошедшего времени, отражающей последовательность описанных событий. Ему, конечно, далеко еще до экспериментов с пространственно-временной организацией, которые мы знаем по вершинным произведениям взрослого Бунина-художника. Однако в повести есть один временной «сбой», который вряд ли можно считать случайным. Речь идет о ночном разговоре двух подруг. Он предваряется репликой повествователя: «Лиза начинает расспрашивать» и сопровождается пояснениями преимущественно в глагольных формах настоящего времени (заметим в скобках, что другие диалоги организованы иначе): *шепчет, перебивает, отвечает, слышится в ответ, продолжает, добавляет, начинает, смотрит, говорит*<sup>22</sup> и т. д. Это, думается, было началом пути к тому «освобождению от времени», которого он достигнет во многих своих лучших вещах, начиная с «Тени птицы». Вероятно, поэтому при точном указании места происходящего автор обошел вопрос времени, как будто пытался «вынуть» это происходящее из потока истории и тем, возможно, сохранить для потомков и в пространстве культуры. Безусловно, здесь нет той свободы обращения с прошлым как всегда пребывающим с нами настоящим, потому при всей фактурности и обилии деталей ощущается некая герметичность, а мир, нарисованный юным автором, кажется отчасти застывшим. Но в этом тоже особое очарование повести.

И, пожалуй, последнее, что хотелось бы отметить в первом прочтении ранее неизвестного бунинского произведения, — это чужие цитаты, введенные в повествование. Здесь упоминается стихотворение В. Немировича-Данченко, в котором «изображалась поэтическая нега венецианской ночи»<sup>23</sup>. Оно, создавая эффект остранения, позже цитируется в ночном разговоре двух подруг.

Однако более показательными становятся трижды приведенные неточные цитаты из разных источников: романа на стихи А. В. Круглова, старинного русского романа «Что ж ты замолк и сидишь одинок...» и стихотворения И. С. Тургенева «Призвание». Сам факт повтора подобного цитирования весьма красноречив и вряд ли может быть случайным. Остановимся на последнем примере:

У Бунина:

О приди же... Над волнами  
Машут лебеди крылами,  
Колыхается река...  
О приди же! Звезды блещут,  
Листья медленно трепещут  
И находят облака<sup>24</sup>.

Оригинальный текст Тургенева:

Слышны клики... над водами  
Машут лебеди крылами...  
Колыхается река...  
О! приди же! Звезды блещут,  
Листья медленно трепещут —  
И находят облака<sup>25</sup>.

И хотя, казалось бы, неточность совсем не значительная, смысловой акцент, внесенный этой неточностью в текст, вполне очевиден и непосредственно связывается с тем, что переживает Агапов, вспоминая эти строки. Сфокусированные повторами подобные неточности можно трактовать не просто как следствие забывчивости автора, а как знаки формирующегося

качества будущего бунинского письма, которое Ю. М. Лотман остроумно называл «переписыванием» русской классики. «Переписывание» при этом характеризует не только прозу художника, но и поэзию. Это убедительно показывает анализ трех шедевров из «Темных аллей», образующих своего рода мини-цикл — рассказа, давшего название всей книге, «В одной знакомой улице...» и «Холодной осени». В них неточно цитируются Н. Огарев, Я. Полонский и А. Фет, и чужая неточная цитата становится уже своеобразным «авторским знаком» Бунина-художника, выполняя важные смыслообразующие функции<sup>26</sup>.

Исследование этой во многих отношениях замечательной повести, безусловно, должно быть продолжено. Так, представляется, например, необходимым специально остановиться на расстановке и обрисовке персонажей. Мне же хотелось бы завершить статью замечанием о том, как менялось — в ходе работы над повестью — название усадьбы, куда возвращается герой. Эти изменения воспринимаются сегодня почти символически: от Грунина и Грубино к Родникам. Повесть, возвращенная из небытия, сама как чистый родник, как источник, в котором уже таятся будущие творческие свершения великого русского писателя и поэта.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Литературное наследство. И.А. Бунин. Новые материалы и исследования. Т. 110. Кн. 1. М.: ИМЛИ РАН, 2019. С. 46–78.

<sup>2</sup> Там же. С. 46.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> *Мережковский Д. С.* О причинах упадка и о новых течениях современной русской литературы. СПб.: типо-лит. Б. М. Вольфа, 1893. 192 с.

<sup>5</sup> *Львов-Рогаачевский В.* Усадьбники. Словарь литературоведческих терминов. URL: <http://feb-web.ru/feb/slt/abc/lt2/lt2-9911.htm> (дата обращения: 05.05.2020).

<sup>6</sup> *Тургенев И. С.* Дворянское гнездо // Тургенев И. С. Полн. собр. соч. и писем в 28 т. Т. 7. М.; Л.: Наука, 1964. С. 183, 185.

<sup>7</sup> Литературное наследство. С. 50, 51.

<sup>8</sup> *Бунин И. А.* Собр. соч. в 9 т. М.: Худ. лит., 1965–1967. Т. 3. С. 94.

<sup>9</sup> Литературное наследство. С. 50.

<sup>10</sup> Там же. С. 51.

<sup>11</sup> Там же. С. 54.

<sup>12</sup> Там же. С. 57.

<sup>13</sup> *Тургенев И. С.* Указ. соч. С. 190.

<sup>14</sup> *Бунин И. С.* Указ. соч. С. 163–164.

<sup>15</sup> Литературное наследство. С. 50–51.

<sup>16</sup> Там же. С. 50.

<sup>17</sup> Там же.

<sup>18</sup> Там же.

<sup>19</sup> Там же. С. 65.

<sup>20</sup> Там же. С. 66.

<sup>21</sup> Там же. С. 69.



<sup>22</sup> Там же. С. 69–70.

<sup>23</sup> Там же. С.57.

<sup>24</sup> Там же. С. 73.

<sup>25</sup> *Тургенев И. С.* Указ. соч. Т. 1. С. 57.

<sup>26</sup> *Пращерук Н. В.* «Чужая цитата» как «авторский знак» Бунина-художника // Пращерук Н. В. Проза И. А. Бунина в диалогах с русской классикой : монография. 2-е изд., доп. Екатеринбург: Изд-во Урал. федерал. ун-та, 2016. С. 65–75.

**Prashcheruk, N. V.**

*Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin*

## **BUNIN'S "PASSION" NOVEL AS A LABORATORY OF THE FUTURE WRITER'S SEEKING**

The article contains a research on Bunin's early work "Passion" (1897), which wasn't fully published until 2019. It is shown that the novel features a number of attributes, related to portrayal of characters, plot organization, chronotope and narration, intertextuality, all of which help compare novice Bunin's style with his later works, understand the patterns of his style's evolution, track the genesis of Bunin's original artistic philosophy and writing manner. A study of the novel also indicates how organic and free its young author felt himself in the world of Russian literature.

*Keywords:* Bunin, "Passion" novel, plot, narrative, "manor text", chronotope, intertextuality.

## РОМАННЫЕ РЕЦЕПЦИИ АНГЛИЙСКОГО СЕРИАЛА «РОБИН ИЗ ШЕРВУДА» В РОССИЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XXI В.: СЭР ГАЙ ГИЗБОРН

В статье рассматриваются романские рецепции английского сериала «Робин из Шервуда» на примере двух российских романов 2010-х гг.: Ю. Никитина «О доблестном рыцаре сэре Гае Гисборне» (2011) и романа Мидинваэрн и Mevisen (О. Рузанова) «Долог был твой путь домой. Роман о сэре Гае Гизборне» (2014). Автор отвечает на вопрос, почему в российских романах этого времени в качестве основного героя выступает главный антагонист Робин Гуда, и какие жанровые разновидности романа оказываются востребованными в данной ситуации, начиная от варианта государственного романа до романа воспитания и дамского романа.

*Ключевые слова:* английский сериал «Робин из Шервуда», сэр Гай Гизборн, Ю. Никитин «О доблестном рыцаре сэре Гае Гисборне», Мидинваэрн и Mevisen (О. Рузанова) «Долог был твой путь домой. Роман о сэре Гае Гизборне».

Мировой кинематограф XX–XXI вв. трудно обвинить в равнодушии к самому известному легендарному сюжету английской истории: Робин Гуда и его вольных стрелков. Робингудомания в кинематографе берет свое начало с 1938 г., с голливудского фильма «Приключения Робин Гуда» с очаровательным Эрролом Флинном в главной роли. Последним по времени появления стал фильм «Робин Гуд: начало» (2018), в котором английский герой в исполнении Иэрона Эджертон по-своему повторяет путь Зорро.

Тем не менее есть фильм, ставший поистине легендарным для кинематографической культуры XX–XXI вв. Речь идет о сериале 1984–1986 гг. «Робин из Шервуда». Во многом успех сериала был предопределен выбором актера на главную роль, роль Робин Гуда. Это был зеленоглазый черноволосый красавец Майкл Прейд, которому к началу съемок исполнилось всего 23 года.

Лайнес Кэтрин Томас 20 августа 2017 г. в газете «Feature» выразила свое отношение к сериалу в названии своей статьи «Robin of Sherwood: TV's Best Interpretation of the Robin Hood Legend»<sup>1</sup>. Помимо мистической составляющей в сериале есть еще один важный аспект, отсутствующий в классических легендах об английском разбойнике: борьба саксов с норманнами, олицетворением последних в сериале становятся шериф Ноттингема Роберт де Рейно и его помощник, рыцарь Гай Гизборн. Томас обозначает политическую проблематику сериала, заданную сценаристом Ричардом Карпентиром следующим образом<sup>2</sup>: «he wanted the outlaws to feel like young, idealistic revolutionaries, plucky underdog Saxons in a class struggle against the colonizing Normans, represented

onscreen by Nickolas Grace's perpetually bad-tempered Sheriff of Nottingham and Robert Addie's hapless Guy of Gisbourne»<sup>3</sup>.

Гай Гизборн сериала в исполнении молодого английского актера Роберта Эдди, являясь по сюжету непримиримым антагонистом главного героя, произвел очень большое впечатление на зрителей, а особенно зрительниц сериала. На русскоязычном сайте британского актера Роберта Эдди на литературно-историческом форуме «Шервудская таверна» читаем: «Гизборн — лучшая роль Роберта Эдди, его сэр Гай до того привлекателен, что его хочется не ненавидеть, а любить и жалеть»<sup>4</sup>. Сэр Гай, каким он показан в сериале, безусловно, не является «рыцарем без страха и упрека». Он — достаточно жесток, вспыльчив, упрям, не очень умен, у него фактически отсутствует чувство юмора. Но при этом Гизборн, безусловно, очень храбрый, решительный, прямой, непосредственный в проявлении чувств, почти никогда «не оскверняющий свои уста ложью», по-своему честный человек. Роберт Эдди, играющий эту роль, красивый блондин с очень выразительными чертами лица, был прекрасным наездником и мастером исторического фехтования, что хорошо видно в кадрах с его участием. Почти в каждой серии Гизборн попадал либо в смешное, либо в унижительное положение, демонстрируя, однако, при этом примерную стойкость, мужество и невозмутимость. Подобная установка поведения героя получила в английской интерпретации термин «fall guy», буквально «козел отпущения», когда герою, находящемуся в амплу «комического злодея», буквально ничего не удастся, хотя объективно он делает все возможное, чтобы как можно лучше выполнить поручения шерифа Ноттингемского.

В XXI в. в российском литературном пространстве появились 2 романа, главным героем которых стал как раз не Робин Гуд, как можно было ожидать, а его антагонист — сэр Гай Гизборн. Речь идет о романе Ю. Никитина «О доблестном рыцаре сэре Гае Гисборне» (2011) и романе «Долог был твой путь домой. Роман о сэре Гае Гизборне» (2014), авторами которого были активные участницы форума «Шервудский лес» Мидинваэрн (Midinvaerne) и Mevisen (О. Рузанова).

Советский и российский писатель Ю. Никитин обозначил свой литературный метод как когистика (от лат. слова cogito — мыслю), подчеркивая в своем интервью в журнале «Мир фантастики» за 2006 г.: «А в моих романах думать просто необходимо. И после них — тоже»<sup>5</sup>. По мнению автора, его роман может быть отнесен к разновидности «трансгуманистичных» романов, стремящихся к упорядоченности и сингулярности с точки зрения здорового цивилизованного общества, идущего к прогрессу. Для достижения данного прогресса, по мнению Никитина, необходимо «отказаться от воспевания в книгах, кино, играх и где бы то ни было разбойников», которые «всегда были грязью, преступниками и отбросами общества, тормозящими прогресс»<sup>6</sup>, особенно это касается Робин Гуда.

В качестве противовеса этой маргинальной грязи в романе Никитина выступает сэр Гай Гисборн, любимец английского короля Ричарда Львиное

Сердце, 12 лет проведший в Крестовых походах, воюя с сарацинами, а после возвращения в Англию назначенный принцем Джоном шерифом Ноттингема с почти неограниченными правами борьбы с разбойниками и непокорными лордами.

Хотя Никитин прямо не говорит, что прототипом его героя послужил сэр Гай в исполнении Роберта Эдди, описание героя, включая его внешность, рост (рост Р. Эдди — 1 м 88 см), мимику, голос, позволяет предположить, что это именно так.

Автор романа сознательно разрушает все возможные стереотипы, традиционно связанные с эпохой Робин Гуда и «вольных стрелков». Так, в романе представлен положительный образ принца Джона, который работает как «последний раб в каменоломнях»<sup>7</sup>, мечтая о восстановлении в стране закона и правопорядка, и считает себя настоящим англичанином в отличие от своего знаменитого брата, короля Ричарда Львиное Сердце, который даже из вежливости не может выучить пары английских слов и приезжал в Англию всего 3–4 раза за все время своего правления, чтобы собрать деньги на продолжение новой войны с французами.

Полностью переосмыслен в романе образ «вольных стрелков» из Шервуда и образ благородного разбойника как такового. Полностью игнорируя романтическую модель восприятия данного образа, Никитин дает в высшей степени отталкивающий образ «внезаконцев», которые «в графстве Ноттингем... вообще кишмя кишат, как черви в навозной куче»<sup>8</sup>. Не страшась законного возмездия, они убивают часто и с удовольствием, причем их жертвами становятся не только сборщики налогов, но и беспомощные женщины, насилия над которыми описываются в романе достаточно натуралистично.

Полной противоположностью «внезаконцам» выступает в романе сэр Гай Гисборн, наделенный автором множеством положительных качеств, начиная от безупречной храбрости и верности королю Ричарду, которая не мешает ему находиться на службе принцу Джону, до искренней веры в Бога и стремления к Просвещению. Он не только мастерски владеет мечом и конем, но и читает множество книг, среди которых почетное место занимают путешествия паломников в Святую землю. Будучи норманном по происхождению, он, по сути, считает себя англичанином, проповедуя равенство и единство всех народов, населяющих страну, включая саксов. Абсолютно естественной для Гисборна является мысль о равенстве всех сословий перед законом, что рассматривается как основа и краеугольный камень будущих английских свобод и концепции естественного права как такового. Однако единственной возможностью достижения подобного гражданского мира является, как для автора, так и для его героя, поистине беспредельная жестокость по отношению ко всем, кто мешает достижению этого, будь то мятежные бароны или шервудские разбойники.

Отказавшись от какого-либо судопроизводства по отношению к людям, нарушившим закон, герой развязывает против разбойников тотальную вой-

ну, заставляя их «потанцевать на веревке» на том самом месте, где их застанет десница правосудия, будь то лес или деревня. При этом избиение разбойников и описание их смертей дается автором со всевозможным натурализмом, включая казнь на городской площади Ноттингема самого Робин Гуда.

Утверждая свою государственную идею, Гисборн не просто физически уничтожает Робин Гуда, но и развенчивает саму идею «благородного разбойничества», хотя «человек в капюшоне» некоторыми своими чертами напоминает классический образ «шервудского героя». Как и в сериале, он выступает как сакс, борющийся с властью норманнов, великолепный стрелок из лука и прекрасный боец на палках. Он свято уверен в необходимости грабить только богатых и помогать бедным, симпатизирует королю Ричарду и даже собирает деньги на его выкуп из плена, его образ вызывает интерес и симпатию у благородных леди. Однако для «крестоносца» Гисборна он — трус, который «отказался идти с другими лучниками в святой поход освободить Гроб Господень, а остался грабить в родных краях»<sup>9</sup>. В финале романа показывается заслуженный триумф государственной идеи, а главный герой получает заслуженную награду: титул барона и право не преклонять колена перед Его Величеством.

Другую установку в изображении сэра Гая реализует роман «Долог был твой путь домой. Роман о сэре Гае Гизборне», напечатанный в журнале «Самиздат» в 2014 г. Авторы романа — активные участницы форума «Шервудский лес» Мидинваэрн (Midinvaerne) и Mevisen (О. Рузанова). В отличие от Ю. Никитина, авторы указали, что роман частично опирается на английский сериал «Робин из Шервуда».

В романе действуют почти все герои популярного английского сериала: Робин Локсли и Роберт Хантингтон, Гай Гизборн, леди Мэрион, граф Дэвид Хантингтон, брат Тук, сарацин Назир, Уилл Скарлетт, сохранена интрига, связанная с тайной рождения Гая Гизборна, который является единокровным братом Роберта Хантингтона. Сохранена в романе и мистическая составляющая сериала, связанная с образом барона-чернокнижника Саймона де Беллема и саксонского духа — хранителя Леса Херна.

В отличие от романа Ю. Никитина, где установка делается на максимальную героизацию сэра Гая как защитника порядка, в романе «Долог был твой путь домой» мы сталкиваемся как с элементами рецепции рыцарского романа в духе Кретьена де Труа, романа-воспитания, так и с традициями дамского романа, связанного с любовной линией сэра Гая и леди Эзелинды. Роман Кретьена де Труа «Ивейн, или Рыцарь со Львом» прямо упоминается в тексте, составляя библиофилческую составляющую повествования. Во время свадьбы Гая Гизборна и леди Эзелинды дамы под впечатлением романа Кретьена де Труа размышляют, отпустили бы они своих мужей-рыцарей совершать подвиги на длительный срок, т. к. основной причиной любовной трагедии романа было как раз забвение Ивейном данного своей супруге Лодине обещания вернуться к ней ровно через год от начала своих рыцарских странствий.

По мнению авторов романа, сэра Гая спасает свою израненную душу не пятилетним пребыванием в Святой земле в роли рыцаря Христова. Возрождение к новой жизни, собственно «долгий путь домой», происходит через любовь женщины и любовь к женщине, внучке графа Нортгемптона «Эсси», леди Эзелинде. Вторым моментом, способствующим «возрождению» героя, становится способность чувствовать благодарность по отношению к своим бывшим сериальным врагам: Роберту Хантингтону и леди Мэрион, которые спасли ему жизнь. Совсем не случайно роман начинается с авторского эпиграфа: «Поверни к окошку ладонь. Что это — шрамы? Мозоли? Следы от латной перчатки. А на сердце — тоже кольчуга?»<sup>10</sup>

В результате в романе утверждается важный этический принцип. Для возрождения героя необходимо сильнейшее нравственное потрясение, осознание того, что кто-то готов добровольно сделать для него, человека, которого, в принципе, никто никогда не любил, очень многое, вплоть до самопожертвования. Одновременно с этим к герою приходит осознание «потерянного десятилетия» его службы у шерифа Ноттингемского Роберта де Рено, который сумел... вытравить из Гизборна почти все человеческое и довести своего рыцаря почти до умопомешательства»<sup>11</sup>.

Поэтому вначале он обретает близких людей в лице семьи своего бывшего врага единокровного брата Роберта Хантингтона, крестным отцом старшего сына которого он становится, находит общий язык со своими бывшими противниками по Шервудскому лесу: братом Туком и сарацином Назиром.

Если в сериале сценарист Ричард Карпентер все же не захотел отходить от определенного им для Гизборна амплуа «комического злодея», то в романе эта попытка была с успехом сделана, в результате чего любовь к Эзелинде Хэлмдон, а затем женитьба на ней «снимает кольчугу» с сердца героя. А. Д. Михайлов, анализируя проблематику романа Кретьена де Труа «Ивейн, или Рыцарь со Львом» и образ его главного героя, писал: «...не воинские подвиги воспитывают героя... он приходит к духовному совершенству через сильнейшее любовное потрясение»<sup>12</sup>. Нечто подобное происходит и с главным героем романа «Долог был твой путь домой».

Однако помимо дискурса рыцарского романа в тексте чувствуется влияние современного дамского романа как одного из самых любимых жанров массовой литературы. Эта традиция связана с изображением образа Эсси и включает в себя описание переживаний героини, а «движение действия романа связано с преодолением разного рода препятствий... для воссоединения двух любящих сердец»<sup>13</sup>. К эстетике дамского романа можно отнести подробное описание авторами нарядов героини, приготовлений к свадьбе, когда невеста с подружками готовит свадебный пирог с орехами, изюмом и миндалем и наряжается, а среди свадебных подарков оказывается такая привычная и сентиментальная корзинка с котятками. В эпилоге романа у Гая Гизборна рождается сын, что позволяет ему понять, что «прошлое — ушло навсегда»<sup>14</sup>.

Несмотря на принципиальную разницу между финалами романов: в первом Гизборн делает блестящую карьеру, во втором — завоевывает личное счастье, романы объединяет одна установка: мир Гизборна не предполагает наличие мира шервудских «внезаконцев». В обоих романах Шервудский лес пустеет: у Ю. Никитина потому, что все разбойники уничтожены, в романе «Долог был твой путь домой» потому, что Роберт Хантингтон начинает отстаивать свободу Англии, борясь за Великую хартию вольности с королем Иоанном Безземельным с открытым забралом. В любом случае романтический мир шервудских разбойников уходит в прошлое, и это характерно не только для российской действительности. Как отметил историк В. Эрлихман, еще в 1988 г. городской совет г. Ноттингема «обнародовал доклад, в котором утверждалось, что благородство Робина — миф и он вовсе не раздавал награбленные деньги бедным»<sup>15</sup>. Тем не менее обычный читатель и зритель, по словам того же В. Эрлихмана: «всегда... немного завидует тем, кто живет иначе, свободно и весело, пусть даже рискуя каждый день головой»<sup>16</sup>. Поэтому легенда о Робин Гуде все же бессмертна, как и заслуженная слава английского сериала «Робин из Шервуда», оказавшего большое влияние на российский литературный процесс XXI в.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Робин из Шервуда: лучшая телевизионная версия легенды о Робин Гуде.

<sup>2</sup> *Tomas L. C. Robin of Sherwood: TV's Best Interpretation of the Robin Hood Legend.* [Электронный ресурс] // Feature. 2017. 20 August. URL: <https://www.denofgeek.com/tv/robin-of-sherwood-tvs-best-interpretation-of-the-robin-hood-legend/> (дата обращения: 05.05.2020).

<sup>3</sup> Он хотел, чтобы внезаконники чувствовали себя молодыми идеалистическими революционерами, отважными саксонцами в классовой борьбе против колонизирующих норманнов, представленных на экране вечно злым шерифом Ноттингема Николасом Грейсом и несчастным Гаем Гизборном Роберта Эдди (перевод автора статьи. — *Е. П.*).

<sup>4</sup> *Milka. Робин Гуд // SHERWOOD-таверна. Литературно-исторический форум.* URL: <http://robertaddie.sherwood-tavern.net/home/filmy/robin-of-sherwood> (дата обращения: 05.05.2020).

<sup>5</sup> *Злотницкий Д., Лещенко В.* «Есть что сказать людям». Беседа с Юрием Никитиным // «Мир фантастики». 2006. № 37, сентябрь. [Электронный ресурс]. URL: <http://old.mirf.ru/Articles/art1639.htm> (дата обращения: 05.05.2020).

<sup>6</sup> *Никитин Ю.* О доблестном рыцаре Гае Гизборне. М.: Эксмо, 2011. С. 6.

<sup>7</sup> Там же. С. 166.

<sup>8</sup> Там же. С. 55.

<sup>9</sup> Там же. С. 188.

<sup>10</sup> *Мидинваэрн, Mevisen (О. Рузанова).* Долог был твой путь домой. Роман о сэре Гае Гизборне / Мидинваэрн, Mevisen (О. Рузанова) // Lib.ru: Журнал «Самиздат». URL: [http://samlib.ru/d/donina\\_j\\_a/01-sirguyofgisburne.shtml](http://samlib.ru/d/donina_j_a/01-sirguyofgisburne.shtml) (дата обращения: 05.05.2020).

<sup>11</sup> Там же.

<sup>12</sup> *Михайлов А. Д.* Французский рыцарский роман и вопросы типологии жанра в средневековой литературе. М.: Наука, 1976. С. 130.

<sup>13</sup> *Купина Н. А.* Массовая литература сегодня : учебное пособие / Н. А. Купина, М. А. Литовская, Н. А. Николина. М.: Флинта: Наука, 2009. С. 367.

<sup>14</sup> *Мидинваэрн, Mevisen (О. Рузанова).* Долог был твой путь домой. Роман о сэре Гае Гизборне.

<sup>15</sup> *Эрлихман В.* Робин Гуд. М.: Молодая гвардия, 2012. С. 159.

<sup>16</sup> Там же. С. 5.

**Prikazchikova, E. E.**

*Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin*

## **NOVEL RECEPTIONS FOR THE ENGLISH SERIES ROBIN FROM SHERWOOD IN XXI CENTURY RUSSIAN LITERATURE: SIR GUY GISBORNE**

The article discusses the novel reception of the English series “Robin from Sherwood” on the example of two Russian novels of 2010: Yu. Nikitin “On the Valiant Knight Sir Gay Gisborne” (2011) and the novel of Midinvaern and Mevisen (O. Ruzanova) “The Long was your way home. A novel about Sir Guy Gisborne” (2014). The author answers the question why the main antagonist of Robin Hood acts as the main character in Russian novels of this time, and what genre versions of the novel are in demand in this situation, from the version of the state novel to the upbringing novel and the ladie’s novel.

*Keywords:* English series “Robin from Sherwood”, Sir Guy Gisborne, Yu. Nikitin “On the Valiant Knight Sir Guy Gisborne,” Midinvaern and Mevisen (O. Ruzanova) “The Long was your way home. A novel about Sir Gay Gisborne”.



**«ОДНА ИЛИ ДВЕ РУССКИЕ ЛИТЕРАТУРЫ?»  
(ВЕЧНЫЙ ВОПРОС С ПОЗИЦИИ СОВРЕМЕННОГО  
ДИСКУРС-АНАЛИЗА)**

В статье рассматривается потенциал дискурсивного анализа при исследовании современной русской литературы как в России, так и за ее пределами; предлагается использование дискурсивного подхода для разработки алгоритма, дающего возможность в перспективе не только интерпретировать смысловые компоненты литературного пространства, но и установить подлинное соотношение двух ветвей литературы: метрополии и диаспоры.

*Ключевые слова:* современный литературный процесс, дискурс-анализ, гипертекст, эго-литература, интернет-коммуникация.

В настоящее время в российской филологической традиции существуют различные термины, обозначающие литературу на русском языке за пределами России: «русская литература в изгнании»<sup>1</sup>, «литература русского зарубежья»<sup>2</sup>, «литература русской эмиграции»<sup>3</sup>. Все эти понятия постоянно уточняются и, как правило, проецируются на разные волны представителей русской диаспоры<sup>4</sup>. При этом вечный вопрос: «Одна или две русские литературы?», неоднократно задававшийся в среде эмигрантов первой волны и не получавший однозначного ответа ни в указанный период, ни в дальнейшем<sup>5</sup>, остается актуальным до сегодняшнего дня и продолжает волновать научное сообщество<sup>6</sup>.

После распада СССР наметились новые сложности с трактовкой понятия «современная русская литература», замененного, по мнению исследователей, «далеко не синонимичным выражением «современная литература на русском языке»<sup>7</sup>. Данный термин не отражает сути этого явления, т. к. «литература на русском языке в наши дни создается не только в России, как это было преимущественно еще сто лет назад — до революций XX века, но практически на всех континентах»<sup>8</sup>. Оставив в стороне терминологию, характеризующую такой сложный феномен, как современный литературный русскоязычный процесс в разной географической системе координат, представим возможный подход к литературному наследию метрополии и диаспоры с позиции дискурсивного анализа / дискурс-анализа (*critical discourse Analysis*)<sup>9</sup>.

Цель настоящей статьи — выявить потенциал дискурсивного анализа для дальнейших исследований современного литературного русскоязычного пространства и для создания методологической основы интерпретации

литературных произведений на русском языке. Хорошо известно, что дискурсивный анализ относится к области междисциплинарных исследований, что дает возможность изучать литературный процесс с позиций разных гуманитарных дисциплин и тем самым получать наиболее объективные результаты. «Изучение дискурса становится ключом к изучению человека, общества, мира. Данный постулат можно считать основной методологической установкой современных дискурсивных исследований»<sup>10</sup>. На основании этого постулата можно определить базовые составляющие дискурса: антропоцентрический (субъект дискурса и его адресат), коммуникативно-прагматический (общение людей в разных коммуникативных ситуациях с разной целью) и когнитивный (знания о мире, о социуме).

Таким образом, «дискурс — целостное знаковое построение (вербальное и невербальное), которое отражает и сопровождает процесс социального взаимодействия людей»<sup>11</sup>, т. е. содержит социокультурную<sup>12</sup> и когнитивную составляющие, имеет общее целеполагание<sup>13</sup> и может стать основой для создания алгоритма анализа литературного текста, позволяющего выявить взгляды и оценки нашего современника, говорящего по-русски и живущего как в России, так и за ее пределами.

При подходе к литературным произведениям метрополии и диаспоры как к единому дискурсу литература наших дней может быть представлена как когнитивно-дискурсивное пространство, в котором сосуществуют «воплощенные в речи мироощущения и жизненная позиция»<sup>14</sup> современного человека. Адресат дискурса, т. е. тот читатель, к которому обращен текст, важен не в меньшей степени, чем автор литературного произведения. «Адресация влияет на способ выражения, на лексикон, на синтаксис текста, на использование фигур речи, интонацию и др.»<sup>15</sup>. При этом художественный текст, написанный автором метрополии, может быть адресован в равной степени как читателю, проживающему за рубежом, так и жителю России. То же самое относится к художественной литературе, созданной за пределами российского пространства. Взаимодействие людей в социуме, в том числе и то, которое опосредовано литературными произведениями и находит воплощение в литературе, может быть выявлено при помощи дискурс-анализа. Обратимся к другим компонентам дискурс-анализа, которые также могут быть включены в алгоритм анализа сегодняшнего литературного процесса.

Личность нашего современника, самопрезентация ее в наши дни проявляется и в реальном, и в виртуальном мире. *Дискурс-анализ позволяет обнаружить «следы» современного человека, в том числе в пространстве интернет-коммуникации, благодаря гипертекстовым связям.* Гипертекстовый вектор пронизывает дискурс, скрепляет его разножанровую структуру, вскрывает дополнительные смысловые компоненты. «Гипертекст — это целостный текст, содержащий смыслы, раскрывающиеся при прочтении через произвольную актуализацию связей с другими текстами, и с текстом социокультурной реальности в целом»<sup>16</sup>.

По линии гипертекста художественные произведения современной литературы связаны с русскоязычными толстыми российскими и зарубежными журналами, существующими как в бумажном, так и в электронном формате. Эти журналы объединяют разные жанры фикционального и нефикционального повествования и отражают самопрезентацию автора/нарратора (адресанта) дискурса. Кроме того, «самопрезентационный компонент» представлен на сайтах и в блогах самих писателей, видеоматериалах, в интервью с авторами литературных произведений, их дневниках, мемуарах, литературной критике и пр. Все перечисленные выше составляющие дискурса наряду с художественным произведением содержат элементы самопрезентации и могут быть отнесены к разряду «эго-документов».

Понятие *эго-документ* ввел Ж. Прессер в 50-е гг. XX в.<sup>17</sup> «Под эго-документом понимают текст, в котором центральной является эго-конструкция, то есть такой способ изображения своей жизни индивидуумом, при котором представляется возможным с той или иной степенью достоверности достичь понимания его личности: менталитета, восприятия действительности, пережитых эмоций, приобретенного жизненного опыта»<sup>18</sup>.

Эго-документ выделяется на основе следующих критериев: «1) способ изображения, при котором главенствующим становится авторское восприятие себя, своего места в мире (близость автора и героя); 2) добровольность написания текста; 3) словесный способ выражения авторского “я”, содержащий прямые высказывания личного характера»<sup>19</sup>. Включение эго-документа в литературный процесс позволяет учитывать его в анализе дискурса, т. к. это касается авторизации и адресации последнего. При этом субъектом и адресатом дискурса, как отмечалось выше, могут быть жители не только метрополии, но и диаспоры, что дает возможность привлекать для анализа дискурса результаты диаспоральных исследований (*diaspora a studies*).

Эти исследования смогут выявить наличие общих культурных пресуппозиций у писателей метрополии и диаспоры, у героев их произведений, а соответственно, и у читателей, оказавшихся в разном географическом пространстве. Соединение в процессе анализа текстов художественной и эго-литературы становится важным инструментом для характеристики интеллектуального и эмоционального состояния общества, а также для обнаружения общих культурных знаний как у жителей России, так и у тех, кто оказался за ее пределами. Эти знания затрагивают проекции на единое историческое прошлое жителей метрополии и диаспоры (при разнообразии индивидуальных позиций и их социальной типологизации) и обнаруживают общие пресуппозиции в настоящем.

Таким образом, ответ на вечный вопрос о существовании/сосуществовании двух литератур, «погруженный в дискурсивный анализ», оказывается намного шире узкой классификации литературы в пределах заданного географического пространства и выходит за границы художественного текста и творческого наследия конкретного писателя; учитывает жанры нефикционального

повествования при интерпретации литературных произведений, а также предполагает проникновение в более глубокие смыслы, скрывающиеся за течением литературного процесса.

Итак, дискурсивный подход как важная составная часть междисциплинарных исследований выводит изучение современной литературы на новый уровень, позволяет использовать не только методологию, разработанную в филологии в области анализа текста, но и обращаться к экспериментальным данным, полученным в результате дискурс-анализа и диаспоральных штудий. Этот подход принимает во внимание сегодняшние теории и концепции в сфере интернет-коммуникации, гипертекста, эго-литературы, личного повествования и др. Исследование такого неоднозначного феномена, как «современная литература на русском языке», и разработка алгоритма для изучения этого явления не представляются возможным без новой методологии, базирующейся на дискурс-анализе, который включает все перечисленные выше компоненты.

Рассмотрение современной литературы, созданной на русском языке, с позиций дискурсивного подхода позволяет выявить смысловые компоненты дискурса, интерпретировать его составляющие, не ограничиваясь инструментарием одной научной дисциплины, а также верифицировать или опровергнуть данные различных гуманитарных наук, касающиеся литературного наследия разных волн русской эмиграции. Именно дискурс-анализ, на наш взгляд, даст возможность ответить на вопросы: «Что же на самом деле сегодня представляет из себя современный литературный процесс? Можно ли считать литературу эмиграции и литературу метрополии двумя ветвями единого целого? Происходит/произошло ли действительно в XXI в. окончательное размежевание двух литератур?» Кроме того, став методологической основой изучения современной литературы, дискурсивный анализ выявит новые подходы в изображении личности в литературе, в описании способов ее «презентации» и «самопрезентации» как в жанрах фикционального, так и нефикционального повествования, а также раскроет представление современной литературы о социокультурном диалоге в широком смысле этого слова, включающее как общие, так и различные мировоззренческие оценки людей, говорящих и пишущих сегодня на русском языке в России и за ее пределами.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Струве Г. П. Краткий биографический словарь русского Зарубежья / под ред. Р. И. Вильданова, В. Б. Кудрявцев, К. Ю. Лаппо-Данилевский. 3-е изд., испр. и доп. Париж: YMCA-Press; М.: Русский путь, 1996. 448 с.

<sup>2</sup> Михайлов О. Н. Литература русского зарубежья. М.: Просвещение, 1995. 429 с.; Агеносов В. В. Литература русского зарубежья (1918–1996). М.: Терра. Спорт, 1998. 544 с.; Литература русского зарубежья, 1920–1940 / под общ. ред. О. Н. Михайлова; отв. ред. Ю. А. Азаров. М.: ИМЛИ РАН, 2004. Вып. 3. 592 с.; Литературное зарубежье

России: энциклопедический справочник / под общей ред. Е. П. Чельшева и А. Я. Деятрева; под ред. Ю. В. Мухачева. М.: Парад, 2006. 680 с.

<sup>3</sup> Литература русской эмиграции: материалы к библиографии / сост. О. А. Коростелев // *Euroora orientalis* XXII. 2002. № 2. С. 321–397.

<sup>4</sup> *Матич О.* Литература третьей волны: границы, идеология язык // Новое литературное обозрение. 2014. № 3 (127). С. 313–338.

<sup>5</sup> См. полемику: *Адамович Г.* Литературные беседы // Звено. 1927. 23 января. С. 3–5; *Ходасевич В.* По поводу «Перекрестка» // Возрождение. 1930. 10 июля. С. 24.

<sup>6</sup> *Нива Ж.* Одна или две русских литературы? // Международный симпозиум, созданный факультетом словесности Женевского университета и Швейцарской академией славистики, Женева, 13–14–15 апреля 1978. Лозанна: L'âge d'homme, 1981. 254 с.; *Барабаш Ю.* Литературное зарубежье: Национальная литература две или одна? М.: ИМЛИ РАН, 2002. Вып. П. 248 с.

<sup>7</sup> *Шульженко В. И.* Современная литература на русском языке в контексте традиций отечественной классики и межкультурной интеграции в XXI веке // Мир русского слова. 2018. № 4. С. 79–87. С. 79.

<sup>8</sup> Там же.

<sup>9</sup> *Brown G. & Yule G.* Discourse Analysis. Cambridge: University Press, 1983. 340 p.; *Fairclough N.* Media Discourse. London: Edward Arnold, 1995. 214 p.; *Fairclough N.* Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research. London: Routledge, 2003. 270 p.; *Foucault M.* Die Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1973. 570 p.; *Foucault M.* Die Ordnung des Diskurses. 6. Auflage, Frankfurt am Main: Fischer, 2001. 93 p.; *Jäger S.* Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. Münster: Unrast-Verlag. 6., vollständig überarbeitete Auflage, 2012. 258 p.; *Sériot P.* Analyse du discours politique soviétique. Paris: IMSECO, 1985. 362 p.

<sup>10</sup> *Плеханова Т. Ф.* Дискурс-анализ текста: пособие для студентов вузов. Минск: ТетраСистемс, 2011. 368 с. С. 5.

<sup>11</sup> *Седов К. Ф.* Языкознание. Речеведение. Генристика // Вопросы психолингвистики. 2012. № 1 (15). С. 208–223. С. 217.

<sup>12</sup> *Болдырев Н. Н., Дубровская О. Г.* Социокультурный контекст интерпретации дискурса // Известия РАН. Серия литературы и языка. 2016. № 1 (75). С. 29–39.

<sup>13</sup> *Кубрякова Е. С.* Язык и знание. М.: Языки славянской культуры, 2004. 560 с. С. 525.

<sup>14</sup> *Жолковский А. К. Ж/З.* Заметки бывшего пред-пост-структуралиста // Инвенции. М.: Гендальф, 1995. 247 с. С. 190.

<sup>15</sup> Логический анализ языка. Адресация дискурса / отв. ред. Н. Д. Арутюнова. М.: Издательство «Индрик», 2012. 512 с. С. 5.

<sup>16</sup> *Калмыков А. А., Коханова Л. А.* Интернет-журналистика: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 021400 «Журналистика». М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2017. 383 с. С. 186.

<sup>17</sup> *Presser J.* 'Memoires als geschiedbron' // Winkler Prins Encyclopedie Amsterdam: Elsevier, 1958. P. 208–210; *Presser J.* Amsterdam: Athenaeum-Polak and Van Gennep, 1969. P. 277–282.

<sup>18</sup> *Бондарь И. А.* Эго-текст в творчестве Гюнтера Грасса: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Московский государственный университет печати имени Ивана Федорова. М., 2015. 21 с. С. 10.

<sup>19</sup> Там же.

**Rebrova, I. V.**

*University of Salzburg, Slavonic Studies, Salzburg, Austria*

**“ARE THERE ONE OR TWO RUSSIAN LITERATURES?” (AN ETERNAL QUESTION FROM THE PERSPECTIVE OF DISCOURSE ANALYSIS)**

The article discusses the potential of discourse analysis for the study of modern literature in Russian, both in Russia and abroad. The article proposes that a discursive approach should be taken as the basis for the future elaboration of an analytical algorithm that would allow the reader to interpret components of meaning in the literary landscape as well as to establish genuine correlations between the two branches of literature situated in the metropolis and the diaspora.

*Keywords:* modern literary process, discourse-analysis, hypertext, ego-literature, Internet communication.

## ПОСТКОММУНИКАТИВНАЯ ФАЗА ЧТЕНИЯ В НОВОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ (НА ПРИМЕРЕ ОТЗЫВОВ «ЛИТРЕС» О РОМАНЕ Р. СЕНЧИНА «ДОЖДЬ В ПАРИЖЕ»)

Исследование на примере читательских отзывов «ЛитРес» о романе Р. Сенчина «Дождь в Париже» анализирует посткоммуникативную фазу читательской деятельности, типы современного читателя, гендерную стратификацию, способы самовыражения, цели написания отзывов о художественном произведении. Из отзывов читателя о книге можно выявить не только личные предпочтения, но и понимание читателями целей и задач литературы, мастерства писателя, а также отношение к темам, поднимаемым писателями в своих произведениях.

*Ключевые слова:* читательский отзыв, коммуникативные фазы чтения, ЛитРес, читательский тип, новейшая литература.

В коммуникативной деятельности читателя традиционно выделяют три фазы: предкоммуникативную (выбор произведения, чтение аннотаций и отзывов о нем), коммуникативную (собственно чтение), посткоммуникативную (формирование и высказывание мнения о произведении). Эти фазы в эпоху цифровизации, в новом информационном пространстве претерпевают существенные изменения. Например, процесс чтения традиционной бумажной книги и электронной существенно отличаются, кроме того, появляется новый вариант «чтения» — прослушивание аудиокниги, что тоже влияет на восприятие и интерпретацию произведения. Существенно изменилась и посткоммуникативная фаза чтения. Ранее обыкновенный читатель мог сообщить свое мнение о книге нескольким знакомым, в эпоху цифровизации у каждого читателя есть возможность публичного высказывания, мало того, к этому поощряют многие электронные книжные магазины: например, «ЛитРес» начисляет своим читателям баллы за отзывы, которые потом можно использовать для покупки книг.

Книжные отзывы участвуют и в предкоммуникативной фазе чтения, служа навигатором в книжном многообразии. По результатам проведенного нами опроса (280 респондентов от 15 до 67 лет, метод сплошной выборки), профессиональный критик имеет намного меньше влияния на мнение рядового читателя, чем рекомендация знакомого или читательский отзыв на сайте интернет-магазина: 11 % читателей основывают свой выбор на мнении профессиональных критиков, литературных обзорах, 18 % главным критерием назвали литературные премии, 29 % — мнение знакомых, 34 % — отзывы

читателей, оставшиеся 8 % выбирают книгу для чтения наугад, по понравившемуся названию, например. О том, как современный читатель, получив в новом информационном пространстве платформу для публичного высказывания, активно вмешивается в литературный процесс, в привычную пару писатель — критик, пишет А. Тишков<sup>1</sup>. Анализируя публичные интернет-площадки для читательского самовыражения, Ю. Щербинина называет сайты писателей, виртуальные литературные клубы, фанатские группы отдельных авторов или произведений, авторские блоги, рекомендательные сервисы (например, Imhonet, Two-books), электронные библиотеки и интернет-магазины<sup>2</sup>.

Материалом для нашего анализа послужили читательские отзывы «ЛитРес» к роману Р. Сенчина «Дождь в Париже». Всего представлено 40 отзывов к электронной версии книги и один отзыв на аудиовersion романа. Гендерная стратификация в Интернете всегда условна, однако, исходя из того, что под именем, например, Евгений скрывается лицо мужского пола, а под именем Алина — женского, мы получаем следующий результат:

- женский пол — 29 отзывов (70 %);
- мужской пол — 6 отзывов (15 %);
- пол не выявлен — 6 отзывов (15 %).

Отзывы в «ЛитРесе», конечно, предварительно модерированы. Поэтому в них не встретишь откровенной агрессии, ненормативной лексики, как это бывает в обсуждении произведения в соцсетях. Кроме того, нельзя отрицать, что одной из функций читательского отзыва в интернет-магазине является рекламная. Однако к любому жанру, любому автору или произведению на сайте публикуются не только положительные, но и отрицательные отзывы. В нашем случае коннотация распределяется следующим образом:

- положительные отзывы — 21 (51 %);
- отрицательные — 8 (20 %);
- нейтральные или с двойственным впечатлением — 12 (29 %).

Ю. Щербинина выделяет 7 типов читательской коммуникативной стратегии: подобострастный, коллекционистский, полемический, обличительный, уничижительный, дидактический, редакторский<sup>3</sup>. Учитывая некоторую субъективность описательных признаков, все же отметим: в анализируемых нами отзывах встретились четыре типа: подобострастный, полемический, уничижительный, дидактический.

Подобострастный тип хвалит автора, выражает благодарность, часто в превосходной степени, аналитическая часть в отзыве присутствует редко:

*Не смогла оторваться (Ирина, 5 июля 2019)<sup>4</sup>;*

*Прочитала быстро на одном дыхании во время отдыха (Елена, 8 января 2019);*

*Удивительный язык повествования увлек меня сразу же практически с первых фраз (Ольга, 19 декабря 2019);*

*Читала практически не отрываясь (Ольга В., 11 ноября 2019);*



*...интересно! Лаконично! Достоинно! Советую! (italle, 3 ноября 2019);*

*...хочется сказать автору слова благодарности за такой бесценный вклад в историю нашей страны, как эта книга (ранжина, 17 июня 2019);*

*Читал, не мог оторваться от книги. Автор безусловно талантливый человек! Спасибо! (Евгений, 14 октября 2019)<sup>5</sup>.*

Полемический тип читателя, что вытекает из названия, вступает в полемику с автором, иногда с другими читателями, опубликовавшими свой отзыв ранее. Poleмика касается и содержания произведения, и стиля писателя:

*Сюжет никакой, вернее выезд в Париж, дождь и стенания 40 летнего мужика об неудавшейся жизни.. Описания быта, жизни того времени верные, точные, но абсолютно не задевают. Второй раз когда-нибудь перечитать точно желания не возникнет (983911, 21 ноября 2019);*

*...не нравятся мне эти, копающиеся в себе и с помощью алкоголя, пытающиеся найти оправдание своей слабости и неудачам (eow83, 22 сентября 2019);*

*Почему алкоголик? Почему не выбрать киноманию, игроманию, трудоголизм, переядание?(0983, 22 октября 2019);*

*Не могу сказать, что захватывающее чтение, все-таки сюжет практически отсутствует и все предсказуемо, но вызывает внутренний диалог, местами интересные наблюдения автора (Наталия, 7 мая 2020).*

Уничжительный тип безапелляционно признает книгу плохой:

*Абсолютно никчемная книга. Вымучила её, все ждала, когда же будет интересно... не дождалась (eow83, 22 сентября 2019).*

*По сути эта книга — просто исповедь собутельника, которую не хочется слушать (Марина, 21 октября 2019).*

Дидактический тип читателя начинает учить автора, как надо писать, что улучшить в сюжете, изображении героя, языке произведения:

*Очень много натурализма (Галия, 29 июля 2019);*

*Утомляет только описание природы (Валерия, 12 апреля 2020)*

*Роману, конечно, не хватает драйва, напряжения (Татьяна Ж., 25 декабря 2019).*

Проанализировав коммуникативные цели авторов отзывов, мы выделили самые распространенные: сказать спасибо автору произведения, упрекнуть автора в недостатках книги, поставить оценку произведению, порекомендовать / не порекомендовать книгу другим читателям, поделиться размышлениями, которые вызывает книга. Наибольший интерес с точки зрения литературоведения вызывает последняя цель, показывающая, что читательские отзывы существуют не в бинарной парадигме: понравилось — не понравилось, а претендуют на анализ прочитанного произведения. О чем же размышляют читатели «Дождя в Париже»?

Во-первых, о герое. Герой русской литературы новой волны — «всегда бродяга, неудачник, аутсайдер», как пишет Галина Бинова<sup>6</sup>. Читатели называют Андрея Топкина обычным парнем, трусом, слабаком, нытиком, середнячком, инфантильным, пишут о его неудавшейся жизни, размышляют

о мотивах поступков, пытаются предсказать, что будет с героем дальше. Сочувствующих Топкину немного: *Единственное, что привлекает в герое — он абсолютно честен перед собой. Жаль, что автор не подарил ему даже очарование Парижа, а мог бы...* (Татьяна Ж., 8 января 2020). Большинство читателей пишут об отрицательных эмоциях: *Герой не вызывает симпатии, скорее отвращение. Его не хочется жалеть, ему не сочувствуешь* (Евгения Р., 24 января 2020).

Во-вторых, о поднятых автором темах: называют тему «маленького человека», проблему межнациональных отношений, распада СССР, малой родины, семейных отношений, взросления и поисков своего места в жизни. Многие отмечают историческую достоверность изображаемого Р. Сенчиным, некоторые — познавательность. Почти все признают, что автор пишет о Туве своей юности с любовью и болью, что книга заставляет читателя задуматься. Последнее подтверждается многочисленными вопросами, отмеченными нами в текстах отзывов:

*Кто я, зачем я, где мое место?*(202830, 2 февраля 2019);

*Что нам Париж, когда внутренний храм разрушен?*(36689, 14 октября 2019);

*Что ждёт героя в будущем? Чем цепляет его маленькая Тува? Почему он не может вернуться к семье, сыну?*(Марина, 21 октября 2019).

Встречаются отзывы, в которых читатели от героя и сюжета переходят к осмыслению роли литературы. В анализируемых нами отзывах читатели ждут от художественного произведения позитива, какого-то света впереди, того, что книга будет звать к совершенствованию: *нать и расстраиваться я и сама могу, читать для этого не обязательно*(375231704, 29 декабря 2019).

Таким образом, анализируя посткоммуникативную фазу чтения современного читателя на отдельно и произвольно взятом примере отзывов «ЛитРес» к роману Р. Сенчина «Дождь в Париже», можно сформулировать некоторые выводы. Наблюдается явный гендерный переко́с: 70 % отзывов к роману написаны женщинами. Чуть больше половины (51 %) отзывов положительные, остальное составляют отрицательные, нейтральные, отзывы с двойственным впечатлением о произведении. Из 7 типов читательских отзывов, выделенных Ю. Щербининой, нам встретились четыре: подобострастный, полемический, уничижительный, дидактический. Читательские отзывы не являются отражением простой бинарной оппозиции «нравится — не нравится» (которая в нашем конкретном случае формулируется следующим образом: скучно — интересно, депрессивно — позитивно, легко — тяжело), они являются попыткой анализа художественного произведения, размышлений на предложенные автором темы. Читатели не всегда согласны с автором в том, какой он видит судьбу героя, не всегда разделяют отношение автора к своему герою. На наш взгляд, смыслы, которые считывает в художественном произведении обычный читатель, не менее, а, может быть, более важны тех интерпретаций, которые делают критики, литературоведы, книжные обозреватели.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Тишков А. А. Писатель — читатель — критик в Интернете // Известия Саратовского университета. 2012. Т. 12. Сер. Филология. Журналистика. С. 99–106.

<sup>2</sup> Щербина Ю. Чтение в эпоху Web 2.0 // Журнал «Знамя». [Электронный ресурс]. URL: <http://znamlit.ru/publication.php?id=5567> (дата обращения: 09.05.2020).

3 Там же.

4 Здесь и далее — отзывы к роману Р. Сенчина «Дождь в Париже» [Электронный ресурс]: ЛитРес — библиотека электронных книг. URL: <https://www.litres.ru/roman-senchin/dozhd-v-parizhe/otzivi/> (дата обращения: 09.05.2020).

5 Орфография и пунктуация читательских отзывов сохранена без изменения. В случае указания имени и фамилии мы брали только имя автора.

6 Бинова. Г. К генезису и типологии «новой волны» в русской литературе // 5vornic Pracij filosoficke Faculty Brenske Univerzity. Studia Minora facultatis Philosop Universitatis Brunensis D 42. 1995. С. 71–78.

**Savelyeva, T. V.**

*Chelyabinsk State University (Miass branch)*

### THE POST-COMMUNICATIVE PHASE OF READING IN THE NEW INFORMATION SPACE (ON THE EXAMPLE OF LITRES REVIEWS ABOUT R. SENCHIN'S NOVEL "RAIN IN PARIS")

A study on the example of readers' reviews of LitRes about R. Senchin's novel "Rain in Paris" analyzes the post-communicative phase of reading activity, types of the modern reader, gender stratification, ways of expression, the purpose of writing reviews of an artwork. From the reader's reviews of the book, one can reveal not only personal preferences, but also readers' understanding of the goals and objectives of literature, the writer's skill, as well as their attitude to the topics raised by writers in their works.

*Keywords:* reader review, communicative phases of reading, Literature, reader type, recent literature.

## НАРРАТИВ О МИССИИ АВТОРА В МЕДИАСРЕДЕ (НА ПРИМЕРЕ ИНТЕРВЬЮ А. ИВАНОВА)

В момент реконфигурации литературной среды в Новейшее время особое значение приобретает анализ нарратива, конструирующегося в интервью, даваемых авторами по поводу выхода книги. Автор становится в позицию контрэксперта, сворачивая информацию до формул, удовлетворяющих разные типы читательских публик. Конвенции о миссии писателя создают нарративные рамки для самоинтерпретации. В статье показано, как писатель А. Иванов в интервью 2003–2006 гг. создал метатекст о миссии автора.

*Ключевые слова:* нарратив, новые медиа, автор-нарратор, метафикшн, А. Иванов.

Анализируя новейшую литературу, мы все чаще используем термины, ранее не опознаваемые как литературоведческие или же являющиеся частью специфической области исследования художественных феноменов, социологии литературы — книжная среда, маркетинг литературы, продвижение книги и проч. Связано это с тем, что восприятие современного автора в нашем сознании связано с множеством практик, которые, очевидно, существовали и ранее (издательства, отделы критики литературно-художественных журналов, реклама книжных новинок и т. п.), но не были так проявлены, как сейчас, когда происходит реконфигурация всей литературной среды. Современная ситуация вокруг книги (ее продвижение, издательские рекламные и маркетинговые стратегии, учет специфики потребителей текста, просьюмеризм в рамках потребления художественных феноменов) серьезным образом повлияла на оформление нового понимания миссии писателя и способы оформления нарратива об авторстве. Автор сейчас не только производит художественный феномен, но и активно рассказывает о себе и процессе творчества различным медиа, не всегда профессионально ориентированным, и, как следствие, это дискурс задает определенные рамки такой речевой практике, заставляя автора быть контрэкспертом самому себе.

Можем ли мы полагать, что акт рассказывания истории об авторе в интервью или открытой дискуссии есть вид нарратива? О потенциальной возможности нарративов (или их элементов и структур) входить в разные типы дискурса (например, в научный или религиозный) писали еще Й. Брокмейер и Р. Харре, говоря о разнообразии и «многоцветности» форм и стилей нарратива, а также об открытом характере культурной феноменологии нарратива<sup>1</sup>. Для нас более всего в этом утверждении важна мысль об открытости

нарратива к новым условиям рассказывания. Поэтому появление нарратива об авторе в публицистическом контексте более чем закономерно и не только экономически обусловлено.

Мы можем определенно говорить о том, что термин нарратив, регулярно используемый для исследования голоса автора в литературоведении, может быть применен к специфическому предмету, находящемуся в метапозиции по отношению к традиционно понимаемому художественному тексту и тексту публицистическому. Мы говорим о прямой речи писателя, описывающего границы собственной творческой личности и свою эстетическую программу в медиасреде (максимально широкому кругу заинтересованных лиц, не являющихся профессиональными читателями, чаще всего в сети Интернет на площадках различных медиа). Автор-нарратор может рассматриваться как актер медиадискурса, говорящий о себе и о своих произведениях, автор-самоинтерпретатор, во многом автор-мифологизатор (создающий миф о самом себе, метафикшн). Автор производит нарратив, не являющийся художественным, но обладающий многими свойствами такого типа нарративов в связи со спецификой личности творца: правильнее говорить о том, что нарратив писателя, помещенного в ситуацию публичного говорения о самом себе, будет подчиняться законам представления «истории о себе» как о герое «большой истории о творчестве», культурно и национально обусловленной. По словам Брокмейера и Харре, «побуждение рассказать о собственной жизни вряд ли является бескорыстным стремлением зарегистрировать случайные факты»<sup>2</sup>. Контекст говорения, будь то дискуссионная площадка или интервью какому-либо медиа, заставляет автора подчиняться установленным конвенциям об авторе-творце или сопротивляться им. Неслучайно теоретик Д. Герман говорил о том, что нам необходим термин «мир истории» (он противопоставляет его классическому термину «повествовательный текст»), т. к. он позволяет учитывать интерпретационный аспект: читатели участвуют не только в ранжировании событий, но и в принятии авторской перспективы, т. к. в этом случае учитываются временные и пространственные контексты<sup>3</sup>.

Анализируя интервью писателей, данные различным медиа, мы получаем возможность интерпретировать «я-конструирование» как часть нового понимания эстетической программы современных авторов, поэтому нас интересуют не факты биографии, а метки, расставленные вокруг определения себя как писателя. Покажем, как нарратив об авторе и его эстетической программе складывается в интервью Алексея Иванова, чья писательская известность совпадает с границами нового века, а художественная стратегия может быть проинтерпретирована, на наш взгляд, как метамодерн (с различными вариациями в рамках конкретных авторских решений). Мы анализируем интервью с 2004 по 2006 г., данные медиа различного типа, в которых в этот период, с одной стороны, автор «означился» как один из ведущих современных прозаиков (по словам критиков, он — «первый классик XXI века»<sup>4</sup> или «Лев Толстой XXI века»<sup>5</sup>), но, с другой стороны, столкнулся с необходимостью

выделить ключевые моменты, которые определяют читательский интерес к нему на долгие годы. Мы можем выделить три ключевые позиции, которые стоит считать сквозными для нарратива об авторе в стратегиях самопрезентации А. Иванова в этот период: границы художественного метода, архетипический сюжет творчества, легитимность провинции в производстве общенациональных смыслов.

Один из основных моментов самоинтерпретации в интервью А. Иванова — определение стилистического вектора, включенности в определенную художественную парадигму. В силу разножанровости его творчества, в середине 2000-х гг. его сложно было свести к единой художественной стратегии, что для книжного рынка неудобно, т. к. представляет сложность в презентации. Для интервьюеров автор выглядит стилистически неоднородным, «мечущимся» от «фантастики» до «махрового реализма»<sup>6</sup>. Поэтому автору неоднократно приходится определять себя в традиционных терминах, способных объяснить его позицию в российском литературном процессе. Большинство таких нарративных рамок — «кто вы?» — были предложены автору в 2003—2006 гг., когда в трех разных издательствах вышли романы «Сердце Пармы» («Пальмира», 2003), «Географ глобус пропил» («Вагриус», 2003), «Корабли и галактика» (АСТ, 2004). Фэнтези (или исторический роман с элементами фэнтези), роман о современности и фантастика, появившиеся одновременно, позволяли интерпретаторам ввести ряд вопросов о доминирующей стилистической позиции. Нарративная рамка интервью определяла А. Иванова также в писатели-этнографы («певец Урала», автор «этнотриллеров»), из-за чего автору приходилось прибегать к оправданию художественного вымысла в «исторических» произведениях. Можно заметить, что автор определяет принципиальный подход к конструированию картины мира своих романов через допущение фантастического в повседневности, будь то язычество и его представления о мироздании или современный нам средний человек, который за повседневностью видит логику самой жизни, неподчиненную человеку: «Ощущение многомерности мира, ощущение, что та реальность, которая перед глазами, — еще не все, чем мир может удивить человека»<sup>7</sup>. Примечательно, что из трех ведущих линий творчества за Ивановым закрепились «история» и «современность». В одном из новейших интервью в нарративной рамке присутствует упоминание о фантастике как о перспективной линии, но не стабильной художественной стратегии писателя, что, возможно, объясняется тем, что пришло новое поколение интервьюеров («Вы хотели бы попробовать себя в каких-то жанрах? Например, фантастике»<sup>8</sup>).

Интервьюеры активно побуждают автора определиться с границами художественного метода, предлагая создать «текст о тексте», подвергнуть творчество саморефлексии (см., например, вопрос «Как выглядела бы идеальная аннотация к “Сердцу Пармы”?»<sup>9</sup>), чему автор активно сопротивляется: «Аннотация — это некое постулирование. А что я могу постулировать? Чего ни пообещай аннотацией, все равно где-нибудь начнется крик: “Да не так вс!

Врет он! Вовсе этот роман не... (исторический, приключенческий, фэнтези, этнографический, психологический, христианский, языческий, художественный — нужно подчеркнуть!)” Поэтому, наверное, лучше мне вообще обойтись без аннотации. Так сказать, чтобы не подставляться»<sup>10</sup>.

Позиция, которую Иванов описывает как важнейшую для самоидентификации, — закрепленность топонимики его произведений за провинцией и определение себя как «провинциального» автора (см. ироническую статью Иванова о том, как он первый раз побывал в популярных местах Москвы, где «приходится читать вместо текста контекст»<sup>11</sup>). Именно эта ролевая модель была утверждена в статье-интервью критика Л. Данилкина, в которой он называет писателя «золотовалютными резервами» России: писатель выглядит чудаковатым провинциалом, не слишком коммуникабельным, берущим все свои сюжеты «под ногами»: «У Иванова — инстинкт родины; думаю, если б его высадили на необитаемой льдине, он и там обнаружил бы замороженную в глыбу замерзшей воды многовековую историю и влюбился в нее»<sup>12</sup>. Противопоставление провинции и столицы необходимо Иванову, чтобы обозначить свое понимание истории страны, которая традиционно представляется как движение к центру (столице метрополии), тогда как для автора важно показать, что именно провинция сохраняет видовое разнообразие в современной России, а провинциальный герой более демонстративен для рассуждений о национальном характере (неслучайно исследователи отмечают вклад А. Иванова в «геокультурный образ Урала»<sup>13</sup>): «я считаю, что характер этноса, пусть даже локального, а точнее — локального в первую очередь, — напрямую зависит от характера ландшафта. А так как характер выстраивает судьбу, получается, что жизнь зависит от пейзажа»<sup>14</sup>. Поэтому автор полагает, что важнейший архетип, сформированный за уральским хребтом, дал основание для возникновения новой цивилизации. Поэтому его понимание миссии писателя складывается из рассуждений о необходимости обретения провинцией собственной мифологии: задача автора фиксировать культурные мифы, писать их поверх общероссийских («среднерусских»), направленных на обоснование периферии как ресурса центра («Придумать или найти нечто простое, в чем окажется бездна измерений, — задача профессионального творца. Демиурга, если хотите»<sup>15</sup>). Масштабирование провинции, параллель с цивилизационной парадигмой определили отношение к Иванову на десятилетия: тяготение к эпосу автору приписывают даже в тех случаях, когда его предмет исследования этим потенциалом не обладает. Так, например, в статье 2006 г. критик А. Гаврилов называет Иванова «сокровищем нации», и эта же номинация сохраняется в 2019 г., в интервью, посвященном выходу романа «Пищелок», где автора называют в том числе «голосом поколения»<sup>16</sup>.

Таким образом, метатекст, который можно реконструировать на основе интервью А. Иванова, данных в середине 2000-х гг., когда его публичность только начиналась, включает в себя миссию автора как создателя мифов, конкретно мифа об особой значимости периферии в понимании национального

характера. Нарративная рамка интервью диктует автору необходимость саморефлексии относительно выбора художественной стратегии, которую автор сформулировал для себя как «певец эпоса», а многочисленная трансляция такой позиции сделала этот нарратив стабильным в восприятии писателя и в новейшем литературном процессе.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Брокмейер Й., Харре Р.* Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы // Вопросы философии. 2000. № 3. С. 29–42.

<sup>2</sup> Там же. С. 32.

<sup>3</sup> *Herman D.* Story Logic: Problems and Possibilities of Narrative. Univ. of Nebraska Press, 2002. 478 с. Цит. по: *Татару Л. В.* Когнитивная логика нарратива // Вестник РГУ: Литературоведение. Языкознание. Культурология. 2008. № 9. С. 38–50.

<sup>4</sup> *Гаврилов А., Щупин А.* Сокровище нации: интервью с писателем А. Ивановым [Электронный ресурс] // Gala. 2006. № 2. URL: <http://ivanproduction.ru/intervyu/sokrovishhe-nacziil.html> (дата обращения: 30.05.2020).

<sup>5</sup> *Челиков В.* Через Парму к звездам: интервью с писателем А. Ивановым [Электронный ресурс] // Re: акция. 19 сентября 2005. URL: <http://ivanproduction.ru/intervyu/cherez-parmu-k-zvezdam.html> (дата обращения: 30.05.2020).

<sup>6</sup> *Гаврилов А.* «Все мы изнасилованы Голливудом»: интервью с писателем А. Ивановым» [Электронный ресурс] // Книжное обозрение. 14 марта 2004 г. URL: <http://ivanproduction.ru/intervyu/vse-myi-iznasilovanyi-gollivudom.html> (дата обращения: 30.05.2020).

<sup>7</sup> Там же. С. 14.

<sup>8</sup> *Павлова Д.* Алексей Иванов: Профессия писателя далась мне трудно [Электронный ресурс] // ТАСС. 26 июня 2019 г. URL: <https://tass.ru/interviews/6592795> (дата обращения: 30.05.2020).

<sup>9</sup> *Иткин В.* Интервью с писателем А. Ивановым [Электронный ресурс] // Книжная витрина. 2003. № 10. URL: <http://ivanproduction.ru/intervyu/7.html> (дата обращения: 30.05.2020).

<sup>10</sup> Там же.

<sup>11</sup> *Иванов А.* Незнайка на луне [Электронный ресурс] // Афиша. Daily. 15 марта 2004 г. URL: [https://daily.afisha.ru/archive/gorod/archive/ivanov\\_inmoscow/](https://daily.afisha.ru/archive/gorod/archive/ivanov_inmoscow/) (дата обращения: 30.05.2020).

<sup>12</sup> *Данилкин Л.* Диагностика Пармы [Электронный ресурс] // Афиша. Daily. 13 марта 2006 г. URL: [https://daily.afisha.ru/archive/gorod/archive/parma\\_world/](https://daily.afisha.ru/archive/gorod/archive/parma_world/) (дата обращения: 30.05.2020).

<sup>13</sup> *Абашев В. В.* Русская литература Урала. Проблемы Геопоэтики: учебное пособие. Москва; Берлин: DirectMedia, 2014. С. 10.

<sup>14</sup> *Нестеров В.* «Вы с московской колокольни не можете понять»: интервью с писателем А. Ивановым [Электронный ресурс] // Газета.ру. 12 сентября 2005 г. URL: <http://ivanproduction.ru/intervyu/vyi-s-moskovskoj-kolokolni-ne-mozhete-ponyat.html> (дата обращения: 30.05.2020).

<sup>15</sup> *Сушанек Е.* Писатель и окрестности: интервью с писателем А. Ивановым // Шпиль. 2005. № 8. URL: <http://ivanproduction.ru/intervyu/duplicate-of-istoriya-vsegda-krovozhadna.html> (дата обращения: 30.05.2020).



<sup>16</sup> *Алексей Иванов*: сокровище нации [Электронный ресурс] // Читаем вместе: Московский дом книги. 1 апреля 2019 г. URL: <https://zen.yandex.ru/media/id/5c178e6d3c4df900ae8b35c1/aleksei-ivanov-sokrovisce-nacii-5ca1da815c7f3a00b45cf15b> (дата обращения: 30.05.2020).

**Selyutina, E. A.**

*Chelyabinsk State Institute of Culture*

#### **A NARRATIVE ABOUT THE AUTHOR'S MISSION IN THE MEDIA ENVIRONMENT (ON THE EXAMPLE OF AN INTERVIEW WITH A. IVANOV)**

At the moment of reconfiguration of the literary environment in modern times, the analysis of the narrative constructed in the interviews given by the authors about the book's release is of particular importance. The author takes the position of a counterexpert, collapsing the information to formulas that satisfy different types of readership. Conventions about the writer's mission create a narrative framework for self-interpretation. The article shows how the writer A. Ivanov created a metatext about the author's mission in an interview in 2003–2006.

*Keywords*: ключевые слова на английском языке: narrative, new media, author-narrator, metafiction, A. Ivanov.

## БЕССОННИЦА КАК СПАСЕНИЕ ОТ СМЕРТИ НА МАТЕРИАЛЕ ПОЭЗИИ М. И. ЦВЕТАЕВОЙ

В данной работе мы обратились к компонентному анализу лексем, репрезентирующих концепт «Бессонница» как в русском языке, так и в дискурсе поэта. Мы пришли к выводу, что концепт «Бессонница» является амбивалентным образом. Так, бессонница связана не только с мучениями, которые испытывает лирическая героиня в состоянии без сна, но и помогает спастись от смерти и соединиться с близкими людьми.

*Ключевые слова:* идиостиль, язык художественного произведения, ономазиология, семасиология, М. И. Цветаева.

Творчество Марины Цветаевой всегда привлекало внимание большого количества исследователей, как литературоведов, так и лингвистов.

Данное исследование выполнено в русле антропоцентрической парадигмы и обращается к исследованию языка художественного произведения. Мы провели анализ концепта «Бессонница» в идиостиле М. И. Цветаевой с помощью семасиологического и ономазиологического анализов. Для этого сначала мы обратились к компонентному анализу и рассмотрели лексемы, репрезентирующие данное понятие как в русском языке в целом, так и в дискурсе поэта в частности.

В ходе анализа мы выявили, что в идиостиле М. И. Цветаевой находят выражения как общезыковые, так и индивидуальные компоненты семантического содержания понятия «Бессонница»: *‘отсутствие сна’*, *‘мучение’*, *‘желание спать’*, *‘неспособность заснуть’*, *‘болезненность’*, *‘нарушение сна’*, *‘независимость от субъекта действия’*. В поэтическом дискурсе поэта реализуются не все общезыковые компоненты, среди них: *‘независимость от субъекта действия’*, *‘нарушение сна’*.

Индивидуальные для идиостиля поэта компоненты понятия «Бессонница» можно разделить на две группы: семы, сходные с общезыковыми, и семы, не сходные с общезыковыми. Так, в первую группу входят следующие семы: *‘спасение от смерти’*, *‘соединение / разъединение с близкими людьми’*, *‘одиночество’*. Во вторую — *‘живое существо’*, *‘бездомность’*, *‘любовь’*, *‘дружба’*, *‘избавление от страстей’*, *‘нравственность’*, *‘молитва’*.

Среди сем, сходных с общезыковыми, можно выделить сему *‘спасение от смерти’*, которая в контекстах стихотворений проявляется через противопоставление сна и бессонницы. Здесь можно проследить реализацию фольклорных мотивов, где «сон — состояние человека, уподобляемое смерти (“вечному сну”)<sup>1</sup>. Так и для поэта сон равен смерти, а отсутствие сна — спасению:

Кто спит по ночам? Никто не спит!

<...>

**Не спи!** крепись! говорю добром!

А то — вечный сон! а то — вечный дом!

(«Кто спит по ночам? Никто не спит!»)<sup>2</sup>

Для анализа исследуемого концепта мы также используем методы ономастиологии, такие, как выявление ТГ, представляющих как само исследуемое понятие, так и ТГ, связанных с лексемами, репрезентирующими данное понятие в дискурсе поэта.

В результате проведенного анализа было выявлено, что ТГ «Бессонница» (38 словоупотреблений) включает следующие лексемы и словосочетания: бессонница (14), бессонный (14), не спать (6), просыпаться (2), уносить сон (1), (нет) сна (1).

Лексемы ТГ «Бессонница» связаны в контексте (узком и широком) с лексемами, которые можно объединить в следующие ТГ: «Ночь», «Тело», «Свет», «Круг», «Религия», «Природа», «Дом», «Дружба», «Движение», «Мучение», «Дружба», «Смерть», «Зрение».

Интересна связь ТГ «Бессонница» с ТГ «Дом» (18 словоупотреблений). В данную ТГ входят лексемы: *дом* (7), *окно* (5), *бездомный* (2), *жилье* (1) *двери* (1), *ворота* (1), *дворцы* (1).

Лексема *дом* наделяется поэтом отрицательными и положительными коннотациями. Отрицательными коннотациями наделен *сонный дом*, он представляет собой замкнутое пространство, которое лирическая героиня пытается покинуть:

В огромном городе моем — ночь.

Из **дома сонного** иду — прочь.

<...>

(«В огромном городе моем — ночь...»)<sup>3</sup>

Интересно, что *вечный дом* приравнивается к гробу. Возможно, это связано с тем, что слово «домовина» использовалось в качестве синонима к лексеме «гроб»:

<...>

— **Не спи!** крепись! говорю добром!

А то — *вечный сон!* а то — вечный *дом!*

(«Кто спит по ночам? Никто не спит!»)<sup>4</sup>

*Бессонный дом*, напротив, обладает положительными коннотациями. *Бессонный дом* и *окно, где не спят* — это то, что надо сохранить с помощью молитвы:

<...>

Помолись, дружок, за **бессонный дом**,

За **окно** с огнем!

(«Вот опять окно...»)<sup>5</sup>

Таким образом, мы пришли к выводу, что некоторые традиционные компоненты, которые у большинства носителей языка являются негативными, в связи с определенными контекстами в лирике М. И. Цветаевой способны приобретать положительные коннотации, что, например, подтверждает отражение тем смерти и мучения и отражение сем, связанных с данными темами в языковой картине мира поэта.

Проанализировав концепт «Бессонница» в поэтическом дискурсе М. И. Цветаевой, мы пришли к выводу, что бессонница является амбивалентным образом. С одной стороны, бессонница является одушевленным (персонифицированным) образом, это отражается в действиях, направленных на лирическую героиню. Через противопоставление сна и бессонницы в лирике М. И. Цветаевой была выявлена индивидуальная сема ‘спасение от смерти’. В этом можно проследить реализацию фольклорных мотивов, где сон — состояние, равное смерти («вечный сон»), а *отсутствие сна* — спасение.

Лексемы ТГ «Бессонница» связаны в контексте (узком и широком) с лексемами, которые можно объединить в следующие ТГ: «Ночь», «Тело», «Свет», «Круг», «Религия», «Природа», «Дом», «Дружба», «Движение», «Мучение», «Дружба», «Смерть», «Зрение». Рассмотрев данные ТГ, мы подтвердили тот вывод, что бессонница является амбивалентным образом, на это указывает связь ТГ «Бессонница» с темой смерти и мучения, а связь с темой религии, в частности христианской, позволяет осмыслять образ как сакральный. Приближение к божественному, трансцендентному состоянию происходит через мучения, которые испытывает лирическая героиня без сна.

Бессонница также тесно связана с темой дома, который наделен поэтом отрицательными и положительными коннотациями. Отрицательными коннотациями наделен «сонный дом», он представляет собой замкнутое пространство, которое лирическая героиня стремится покинуть. Бессонница позволяет лирической героине выйти из ограниченного пространства, освободиться, соединиться с близкими людьми.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Толстой Н. И. Славянские древности: Этнолингвистический словарь в 5 томах. М., 1999.

<sup>2</sup> Цветаева М. И. Стихотворения. Поэмы. Проза. Владивосток, 1990.

<sup>3</sup> Там же. С. 63.

<sup>4</sup> Там же. С. 65.

<sup>5</sup> Там же. С. 66.

**Semenova, G. Y.**

*Far Eastern Federal University*

**INSOMNIA AS AN ESCAPE FROM DEATH ON THE MATERIAL OF TSVETAIEVA'S POETRY**

In this work we turned to the component analysis of the lexemes that are representing the concept of “Insomnia” both in Russian and in the discourse of the poet. We came to the conclusion that the concept of “Insomnia” is ambivalent. Thus, insomnia is related not only to the anguish experienced by the lyrical heroine in a state without sleep, but it also helps to escape from death and to be connected to the loved ones.

*Keywords:* individual style, language of the work of fiction, semantic field, onomasiology, M. I. Tsvetayeva.

## ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ РОМАН 1930-х гг.: ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОЕ ПРОЧТЕНИЕ ТЕКСТА

В данной статье рассматривается жанровая специфика интеллектуальных романов двух писателей — Г. Гессе и Б. Пильняка. На примере интерпретации знаковых текстов расширяется историческая ретроспектива 1930-х гг., на фоне которых написаны романы. В ходе анализа обращается внимание на определенное сходство условий возникновения произведений, жанровой инвариантности и предмета отображения, что предполагает более широкие обобщения в отношении самого феномена интеллектуального жанра.

*Ключевые слова:* интеллектуальный роман, концепция, мотив игры, сюжетные аллюзии.

Интеллектуальный роман — одно из сложнейших явлений литературы XX в. Его формат предусматривал специфическую форму отражения и выражения глобальных социально-политических процессов эпохи и активности интеллектуальной сферы человеческой деятельности. Как результат этих процессов явилась и определенная «интеллектуализация» искусства: с одной стороны, в качестве способа художественного мышления, с другой стороны — формы познания.

Обращаясь к сравнительно-типологическому изучению произведений двух авторов: немецкого — Германа Гессе «Игра в бисер» и русского — Бориса Пильняка-Вогау (по происхождению поволжского немца) «Созревание плодов» — можно наблюдать определенное сходство как в особенностях исторических условий их возникновения (в Германии и России), так и в авторской творческой установке и жанровых инвариантных чертах. Кроме того, на разных уровнях текста: идейно-тематическом, событийно-психологическом, ассоциативно-знаковом — выступает философская проблематика, которая определяет не только содержание, но и форму.

Иными словами, аспекты изучения жанра интеллектуального романа оказываются на пересечении смежных с литературоведением форм научного познания: психологией, философией, культурологией. Прочтение и понимание произведений с позиции герменевтики предусматривает толкование внешних и внутренних взаимосвязей на различных уровнях текста. По мысли И. Вдовиной, ценность литературной герменевтики прежде всего в том, что там речь идет о стремлении к диалектической трактовке взаимодействия объяснения и понимания<sup>1</sup>.

Представляет интерес общий временной промежуток написания и появления такого типа произведений. Романы «Игра в бисер» (1930–1942 гг.) и «Созревание плодов» (1935–1936 гг.) были написаны в сложное время, которое называлось эпохой сдвига, ломки, экспрессии. Два ярких, неординарных писателя, энциклопедически образованных человека создают в 1930-е гг. романы об интеллекте, его задачах и возможностях, перспективах развития и интеллектуализации общества. По задумке авторов, читатель в ходе прочтения и раскрытия идейного замысла должен был стать активным соучастником в событиях текста и комбинациях мысли, в связи с чем подчеркивалась многозначность содержания романов и всеобщность концепции интеллектуальности.

Объединяет писателей еще и то, что в разное время их произведения воспринимались и расценивались неоднозначно. С приходом к власти нацистов Г. Гессе практически не печатали, зато в начале 1950-х гг. — огромный успех его романов, в особенности «Игры в бисер». В советской России его не публиковали до 1977 г., когда начали выходить отдельные издания. Судьба Б. Пильняка еще более трагична: вскоре после выхода «Созревания плодов» его перестали печатать вовсе, а в 1938 г. он был расстрелян. Только после 1988 г. его произведения впервые начали переиздаваться.

Период с конца 1920-х до конца 1930-х гг. вбирает в себя глубокие антиномии времени и преобразований. Наряду с многочисленными технологическими процессами и новшествами науки и техники звучат диссонансом главные признаки политического официоза. В Германии — устремления к шовинизму, разгул националистической ненависти, подстрекательство к войне, пошлость массовой культуры, враждебность реакционной печати. В России — нетерпимость к любым попыткам инакомыслия, грубейшие промахи в политике сплошной коллективизации, стремление унифицировать литературно-художественное многообразие, ошибки вульгарно-социологического метода в общественной и культурной жизни. Сложные и антигуманные по сути, указанные признаки объясняют атмосферу политической и духовной жизни двух стран в те годы. Заключительными событиями были в Германии приход к власти национал-социалистической партии Гитлера в 1933 г., а в России — начавшиеся с 1935 г. массовые репрессии. Отсюда конфликт интеллекта со средой, перерастающий в еще больший конфликт с самой жизнью, в вечный вопрос «быть или не быть».

Собственно неразрешенность проблем направляет вектор интеллекта к обобщению, анализу и предостережению. Как точно замечает Герман Гессе в те годы, достоинство человека держится на том, что он может ставить себе цели в недостижимом, а трагизм его заключен в том, что ход вещей и реальные обстоятельства действуют против него<sup>2</sup>.

Интеллектуальными (насыщенными глубокой мыслью) можно назвать почти все гениальные творения мировой литературы. Как говорил Г. Солганик, художник тем и отличается от ученого, что он мыслит образами, а не

силлогизмами. Однако термин интеллектуальные жанры применяется не ко всем, а к некоторым художественным произведениям. Здесь намечены характеры и события, но главное — не в них, а в понятиях, которыми мыслит автор, и в размытых границах между наукой и искусством. Показательны в таком ракурсе исследовательские работы Д. Затонского, А. Эсалнека, К. Прево о происхождении концептуального начала в романах Т. Манна, Г. Гессе, Д. Джойса, А. Камю, Л. Леонова и др.<sup>3</sup>

Заметим, что некоторые ученые солидарны между собой и рассматривают формат романа в романе как закономерный, подчеркивая общее качество жанра интеллектуального романа: синтез двух типов познания — научного и образного. Следует выделить работы Т. Бачелиса, Э. Хильшера, Ю. Давыдова, которые впервые сделали попытки осмысления возникающего явления в литературе<sup>4</sup>. Такие произведения, как интеллектуальная драма, интеллектуальный роман, называют не иначе как драма-концепция, роман-концепция, поэма-концепция и т. п. Один из знаменитых драматургов-интеллектуалистов Б. Брехт подчеркивал: «Не обладая знаниями, ничего нельзя показать, ведь как тогда узнаешь, что тебе следует знать»<sup>5</sup>.

Пространственно-временная структура произведений образуется одновременно из неупорядоченного и систематизированного знания многих сфер бытия, а специфической чертой является огромное число сцепок. Отдельный фрагмент, деталь, мозаика игры не что иное, как равноправное средство при обнажении проблемы. Игра формой заключается в том, что «куски» романов Г. Гессе и Б. Пильняка продолжают выламываться, делиться, и в новых связях возникает возможность каких-то иных смыслов, отсылок, что задается писательской установкой на неограниченность интерпретаций.

Неопределенность и двойственность семантических модификаций в романах Г. Гессе и Б. Пильняка также вовсе не исключаются, а наоборот, показываются в противоречивом и переменчивом, подчас неудобном, и все же общем мире. Особую актуальность приобретает система образов и мотивов, например, игры, зеркала, времени, сна, смерти, возраста, пространства и др.

Роман «Игра в бисер» как опыт жизнеописания магистра игры Иозефа Кнехта на поверхности показывает сюжетные переплетения в судьбе главного героя, но не может сводиться к простому документальному изложению: ученик Иозеф — победитель Праздничной игры — *Magister Ludi* — учитель. Здесь важны образ и понятие «слуги», которые выходят за рамки повествования биографа. Взаимопереходы идейно-тематических фокусов (жизнь тени — жизнь чистого духа — жизнь мира), связанных причинно-следственными отношениями, показывают глубины писательской мысли. Они могут по-разному выступать в общей смысловой картине произведения: от высшего благородного служения высшему господину — Духу — до низкого холопства и приземленности или в третьем измерении — в посвящении своего призвания людям, несмотря на обстоятельства и перспективы.



Сюжетное отрицание касталийской замкнутости содержит в романе отчасти традиционный и актуальный для XX в. вопрос: имеет ли право дух хоть в каком-то единственном месте мира быть хранимым во всей своей чистоте и неприкосновенности. Может показаться, что роман Г. Гессе построен на антитезах героев, миров идей, разума и души и пр. Одновременно это и опровержение антитез и антиподов, доказательство их относительной противоположности. Пытаясь проникнуть в содержание, нужно принять игру тем и мотивов, постигнуть смысл узоров прозы интеллектуалиста, ощутить полет мысли, интеллекта.

Аналогичное свойство имеет роман Б. Пильняка. Лейтмотив «Созревания плодов» звучит как путешествие в Палех и на первый взгляд не задает темы интеллекта. Несколько недель, проведенных молодым писателем Сергеем Арбековым в старинном русском селе, переворачивают его жизнь. В контрастах сюжетных аллюзий, в совокупности смысловой игры раскрываются источники творчества и совершенствования интеллекта. Сама идея потенциальных возможностей человека возникает в пространстве двух миров: реального и нереального<sup>6</sup>. Наряду с переосмыслением функций героя наблюдается неоднозначность его отношений с автором. Последний, будто спрятавшись, передает роль то доверенному лицу, то внутреннему голосу героя и изображает события под различным углом зрения, тем самым приоткрывая его духовный портрет.

Переключаясь, оба романа обнаруживают оригинальную систему самовыражения писателей. Обобщенный образ «мы», от имени которого они пытаются осмыслить действительность, с почтительного расстояния времени излагает философские мысли и психологические модели поведения. Отстранение от фактического и материального позволяет именно в форме «мы — потомки» закрепить общезначимый взгляд на происходящее со стороны, выполнить функцию прогнозирования и предостережения. Линия жизни *Magister Ludi* — это философия расковывающего, умиротворяющего и возвышающего духа. Память и духовное знание становятся основополагающими, и в конечном счете от их лица идет повествование. Такая установка уже на ритмико-интонационном уровне произведения позволяет выразить жизнеутверждающее начало.

Читатель-философ прочтет в романе «Игра в бисер» извечный тезис о единстве многообразия и сущности основного закона трех отрицаний. В аллегорических рассказах о заклинателе Туру, исповеднике Иозефусе Фамулюсе, Дасе таится глубинный смысл темы произведения: служение духа с позиции религии, мифологии, истории, философии и т. д. Вкрапленные в роман образа индийского бога Вишну уже само по себе зашифрованный ответ на вопросы: есть ли жизнь после смерти и в чем предназначение человека.

Главный герой «Созревания плодов», подобно символическим героям «Игры в бисер», осознает себя в идиллии творчества, много размышляет

и приоткрывает тайники своей души. О персонажах данного типа романа можно сказать, что это искатели-интеллектуалы. При описании их характера подчеркивается, что они — носители проблемы, терзаемые противоречиями жизни и содержащие в себе массу антиномий — от малых до глобальных, что обусловлено философским складом их ума.

Склонность к абстракциям подчеркивается в романе Г. Гессе в нескольких стихотворениях, где их создатель Иозеф Кнехт комментирует полифоничный оттенок повторений — диалектики жизни. Он напоминает о том, что все возможно представить с другим продолжением и в других, новых обстоятельствах. В этом же контексте раскрывается роль творчества и свободы писателя-интеллектуала, работающего с набросками будущих сочинений. В частности, одно из стихотворений называется «Последний умелец игры в бисер»<sup>7</sup>:

...Старик то эту бусину, то ту, то синюю, то белую берет,

Чтобы внести порядок в пестроту, ввести в сумбур учет, отсчет и счет.

Понятно, что огромная энергия интеллекта способна творить добро и направлять деятельностный дух, разрешить хотя бы некоторые вопросы бытия. Неслучайно на психологическом уровне романов сияние, улыбка или полуулыбка совершенного человека воплощают его гармонию и душевные силы.

В произведениях обоих писателей идейно-тематические и сюжетные фокусы указывают на метафоры, связанные с мистической игрой героями, их зеркальной расплывчатостью и внутренней схожестью. Все это направлено на раскрытие колорита эпохи, хаотичного столкновения добра и зла, старого и нового мира и т. д. В романе «Созревание плодов» привлекают внимание второстепенные персонажи, концентрирующие черты и прошлого, и настоящего. Так, хранитель палат Андрея Боголюбского сравнивается с князем Андреем из романа Л. Толстого. Обыгрывание внешнего сходства переплетается с внутренними качествами, параллелизмом судеб обоих. Или синкретичный образ Павла Калашникова сюжетно расширяет исторические границы времени. Паренек, появившийся из глубин истории, по духу оказывается не кем иным, как Алешей Карамазовым. Как подчеркивается в романе, этот человек призвания, реставратор икон, являющийся знатоком XVII в., в 1935 г. казался бессмыслицей, но был фактом<sup>8</sup>.

Таким образом, в результате герменевтического прочтения романов обнаруживаются сходства в особенностях композиции, писательской установке и жанровой специфике. В авторском видении мира прослеживается общефилософская тематика — свободы интеллекта и предназначения человека, его бессмертия. А полифонизм интеллектуальной прозы можно интерпретировать в свете музыкальных произведений, что создает культурологическое единство и завершенность.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Вдовина И. Феноменолого-герменевтическая методология анализа произведений искусства // Феноменология искусства. М.: ИФ РАН, 1996. С. 139–159.

<sup>2</sup> Гессе Г. Письма по кругу: сборник. М.: Прогресс, 1987. С. 94.

<sup>3</sup> Затонский Д. В наше время. (Книга о зарубежных литературах XX века). М., 1989. 432 с.; Эсалнек А. Я. Типология романа: теоретический и историко-метод. аспекты. М.: Изд-во МГУ, 1991. 156 с.

<sup>4</sup> Бачелис Т. Границы интеллектуализма // Театр. 1968. № 7. С. 15–24; Хильшер Э. Поэтические картины мира: Г. Гессе. М.: Худож. лит., 1979. С. 195; Давыдов Ю. Интеллектуальный роман и философское мифотворчество // Вопросы литературы. 1977. № 9. С. 127–171.

<sup>5</sup> Брехт Б. О литературе. М.: Худож. лит., 1988. С. 114.

<sup>6</sup> Андроникашвили Б. Б. Вступ. статья к антологии «Расплеснутое время: романы, повести, рассказы». М.: Сов. писатель, 1990. С. 9–32.

<sup>7</sup> Гессе Г. Паломничество в страну Востока. Игра в бисер: сборник. М.: Правда, 1991. С. 355.

<sup>8</sup> Пильняк Б. Созревание плодов. М.: Гослитиздат, 1990. С. 216.

Spiridonova, L. N.

*Kazan (Volga region) Federal University*

### INTELLECTUAL NOVEL OF 1930'S: HERMENEUTIC INTERPRETATION OF TEXT

In this article is considered the genre specificity of intellectual novels of H. Hesse and B. Pilnyak writers. The historic retrospective of 1930's, when the novels were written, brings out in the examples of interpretation of symbolic texts. During the analysis, there is paid attention to common conditions of the works creation, an invariant of the genre and object imaging, what supposes summarizes of the intellectual novel genre phenomenon.

*Keywords:* intellectual novel, conception, reason of the game, story allusions.

Степанов Вячеслав Георгиевич

Псковский областной институт  
повышения квалификации работников образования

lauss13@yandex.ru

Степанова Ирина Дмитриевна

Псковский областной институт  
повышения квалификации работников образования

febirin @yandex.ru

### ЗАБАВЫ РЕМЕСЛА (ГОРАЦИЙ — ПУШКИН). К ИНТЕРПРЕТАЦИИ ЭПИГРАФА

В статье анализируется эпитафия к стихотворению А. С. Пушкина «Я памятник себе воздвиг нерукотворный...». С точки зрения античной агонистики объясняется выбор Горацием слова *monumentum*, которое не соответствует пушкинскому пониманию латинского текста.

*Ключевые слова:* «Я памятник себе воздвиг нерукотворный...», *exegi monumentum*.

Всем известное стихотворение А. С. Пушкина «Я памятник себе воздвиг нерукотворный» входит в обязательный минимум содержания основных образовательных программ Федерального государственного образовательного стандарта по литературе. Изучение этого произведения с точки зрения достижения предполагаемых целей обучения — как то: развития познавательных интересов, интеллектуальных и творческих способностей учащихся, формирования представлений о специфике литературы, освоения знаний о русской литературе и об отдельных произведениях зарубежной классики; овладения умениями творческого чтения и анализа художественных произведений — позволяет учителю обратить особое внимание на эпитафию стихотворения и познакомить учащегося с тем произведением, которое предшествовало пушкинскому и которое вместе с ним породило в литературе тему так называемого «памятника».

Использованный эпитафия (*Exegi monumentum...*) представляет собой первые два слова из стихотворения римского поэта Квинта Горация Флакка, завершающего третью книгу «Од» — «К Мельпомене» (Ног. III, 30). Предлагаемая нами интерпретация первой стихотворной строки (*exegi monumentum aere perennius*) основана на исследовании поэтической двусмысленности, с завидным постоянством переводимой на русский язык как *я завершил (воздвиг) памятник тверже (вариант 'долговечнее') меди (бронзы)*. Однако подобный перевод, к сожалению, представляет собой лишь некую сумму отдельных смыслов, которые создаются путем последовательного присоединения друг

к другу различных вариантов словарного значения слов, составляющих данное сочетание. Такой перевод практически не вполне учитывает яркую образность языка, особенности стиля Горация и традиционные приемы античной поэтики.

Сочетание «воздвигнуть себе памятник», понимаемое в русском языке как «оставить благодарную память о себе в последующих поколениях», представляет собой явление Нового времени, поскольку вряд ли в римскую эпоху воспринималось как фразеологизм. Именно «прижившись» на русской почве, прежде всего, в результате державинской интерпретации латинского источника, а затем поддержанное непререкаемым авторитетом А. С. Пушкина, сочетание породило подобные заблуждения<sup>1</sup>. Во всяком случае, близкий современник Горация Овидий, завершая «Метаморфозы» стихами в горацианском духе, заимствует на лексическом уровне только глагол *exigere* (*iam opus exegi* — «я завершил свой труд» — Meth. XV, 871), не воспринимая словосочетание Горация как фразеологизм. Поэтому, чтобы понять горацианский текст, необходимо провести осмысление его частей, т. к. выбор слов и своеобразие их употребления составляли в античности высоко ценившееся качество художественной речи, выражавшее понятие *proprietas verborum* («особое значение слов»)². Наша задача — показать все, что заставило Горация выбрать слово *monumentum*, обладающее наибольшей точностью и выразительностью.

Отметим, что запечатленная в поэтическом слове надежда поэта на признание не могла соотноситься с идеей надгробного сооружения. Во-первых, потому, что в этом стихотворении он не помышляет о смерти и не подводит итоги своему творческому пути (кстати, как и Пушкин), а лишь завершает цикл лирических стихотворений, находясь в расцвете сил и таланта, мечтая только об отдыхе и пребывая в гармонии с миром и самим собой. Во-вторых, Гораций еще раньше заявил, что он не умрет, и поэтому его «пустой могиле» памятник не нужен (ср.: Od. II, 20–21; III, 30, 6–7): залогом его бессмертия становится *слава*, рожденная при жизни и завоеванная в поэтическом соперничестве. В-третьих, лексическое единство (*exegi* — *monumentum* — *aere*) позволяет рассматривать данную фразу сквозь призму не «строительных», но *агонических* отношений, на что указывает глагол *'exigere'*, который заимствован из лексики цирковых состязаний³. Поэтому *monumentum* в значении надгробного знака памяти никак не вписывается в общий контекст, т. к. в ристании главной интригой были *победа*⁴ и обретенная *слава* победителя, а не бронзовая *статуя* героя, появлявшаяся позже. Следовательно, *monumentum* имеет в данном месте совершенно иной смысл. Выяснение этого смысла привело нас к весьма любопытному результату, позволившему объяснить причину выбора Горацием этого слова, переведенного Пушкиным как «памятник».

Ю. М. Лотман отмечал, что «идея не содержится в каких-либо даже удачно подобранных цитатах, а выражается во всей художественной структуре произведения»⁵. Само же художественное создание строится как пространственная протяженность, требующая в процессе понимания постоянного

сопоставления прочитанного текста с текстом дальнейшим. В процессе такого сопоставления старый текст раскрывается по-новому, выявляя скрытое прежде смысловое содержание. Гораций довольно сложно объявляет, что он завоевал славу, создав римскую лирику, и тем самым обеспечил себе бессмертие в веках. Через изображение картины поэтического ристания проявляется своеобразие мировидения поэта, в связи с чем его стремление к славе выражается стремлением к первенству в литературной борьбе современной ему эпохи. Одержанная же победа мыслится как памятное событие (*monumentum*), обеспечивающее Горацию славу как высшую оценку его поэтической деятельности. Поскольку каждое стихотворение представляет собой сложнопостроенный смысл, все его значащие компоненты на уровне семантики связаны между собой сложной системой соотношений. В данном случае мы обнаруживаем, что слова и предложения горацианской оды открывают нам дополнительное, *невозможное вне данного соположения*<sup>6</sup> семантическое содержание, что позволяет уточнить идею, которая воссоздает модель действительности, и найти реализованное, хорошо скрываемое стремление взойти на Олимп поэтической славы в качестве победителя *Энния*, первого признанного метра римской литературы.

Если в первой строке оды провести реконструкцию стиха и перераспределить границы словораздела, получится следующая цепочка преобразований: *exegi monumentum aere perennius* (визуальный первоначальный текст) — *exegimonimentereperennius* (текст, в потоке речи воспринимаемый на слух) — *ex egimoni mente re per ennus* (новый греко-латинский текст с иным словоразделом).

Проведенные фонетические преобразования этой стихотворной строки нуждаются в пояснении с точки зрения ее устного восприятия, т. е. как она могла бы быть услышана во время публичных рецитаций или в дружеском кружке.

1. Латинский предлог *ex* можно рассматривать как греческую аористную форму *ex(a)* с элидированной *a* — от глагола *aíssō* — «устремляться, взлетать», т. е. «я взлетел».

2. *Egimoni*, скорее всего, воспринималась в форме *egimoni*, поскольку в рукописных сборниках и в ряде изданий встречаются и *monumentum*, и *monimentum*. Ввиду того, что выбор *u* или *i* перед *m* в срединном открытом слоге не вполне ясен<sup>7</sup>, воспользуемся суждением Квинтилиана, отмечавшего, что *i* по произношению ближе стоит к классическому времени (Inst. or. I, 4, 8 и I, 7, 21); ср., например: *maximus* предпочтительнее в языке, чем *taximus*. *Egimoni* в греческом языке представляет собой форму Dat. Sing. от существительного *Ἠγεμόν* — «идущий впереди, возжак, победитель (на скачках)». Хотя греч. *ἦ* краткий не соответствует лат. *i* долготу, заметим, что различие между долгими и краткими гласными было незначительно и отличалось в произношении тембром: длинные гласные — открытым, а краткие — закрытым характером. Так, например, римляне часто передавали греч. *e* через *i*:

ΑΡΧΕΛΑΟΣ = ARCHILAUS<sup>8</sup>, а греки наоборот: лат. *i* через *e*: CAPITOLIUM = ΚΑΠΕΤΩΛΙΟΝ. Кстати, у М. Булгакова в «Мастере и Маргарите» Иешуа, обращаясь к Понтию Пилату, называет его «Игемон», а не как мы бы сейчас сказали «гегемон». Начальная *ē* в греческом тексте имеет придыхание, чуждое латинской звуковой системе, поэтому его можно игнорировать. Так, например, уже у Катуллы в стихотворении 84 мы можем заметить, как осмеивается некий Аррий, пытавшийся произносить вместо *insidias* — *hinsidias*. С синтаксической точки зрения, форма употреблена в значении Dat. Modī или Dat. Correlat., т. е. «я взлетел с помощью вожака» или «я взлетел как победитель» (объяснения позже).

3. *Mentumae* хорошо преобразуется в *mente*, поскольку, во-первых, *um* не произносилось в стихах по закону элизии — *monument (um) aere*, — а вторых, диграф *ae* по звучанию был приблизительно равен *ē* долготу.

4. При разделении *perennius* в *per ennius* первоначально возникает серьезное недоумение при встрече с окончанием *-ius* вместо *-ium*, что требует управление предлога *per*, предусматривающего после себя аккузатив. Однако в данном случае нас должно интересовать только его смысловое наполнение. Известно, что этот предлог на этимологическом уровне восходит к индоевропейскому корню *\*per-*, который открывает целую лексическую группу родственных языков, выражающую их общую семантику — указание направления вперед, *первенство*<sup>9</sup>. От этого корня образуются не только предлоги, префиксы и наречия, но и порядковое числительное «первый» (*primus*), которое в своей семантике имеет элемент сравнительности, а по морфологическому строению является формой превосходной степени<sup>10</sup>. *Per* в нашем случае выражает идею *превосходства, преодоления*, в то время как слово *ennius* напоминает о римском поэте Эннии (239–169 гг. до н. э.) и проецирует на него особое внимание слушателя. Иначе можно рассмотреть латинское *per* как греческое наречие *pera* с элизией альфы: *per(a)* — «выше», отчего смысл достигнутого *превосходства* не утрачивается, а в сочетании со словоформой *ex(a)* только усиливается: «взлетел *выше* Энния».

На наш взгляд, слово *Ennius* лучше всего рассматривать как форму звательного падежа, совпадающую с именительным при неявном обращении, и тогда мы наблюдаем здесь мысленное замечание автора к поэту: «*Выше, Энний, взлетел песней победной я*». Упреждая возражение, заметим, что уже во времена Плавта (250–184 гг. до н. э.) в именах нарицательных, а также в прилагательных живая речь предпочитала отождествлять форму звательного падежа с формой именительного: *meus festus dies*, *meus pullus passer* (Cas. 137–8), *ocellus aureus* (As. 691), *o Pompilius sanguis* (Hor., Epist. ad Pison., 291). Но что для нас важно, вообще не употреблялся звательный падеж от слова *deus*. Для обращения к мужскому божеству в ед. ч. у греков и римлян служило только его собственное имя<sup>11</sup>. Как можно полагать, Энний здесь для Горация — своеобразное божество, как, например, для Лукреция — Эпикур, которого тот прямо называл богом — *deus ille fuit, deus* (Lucr. V, 8). Наконец, не совсем

совершенный, с точки зрения грамматики, текст вполне допустим для античного времени.

Отношение к национальному классику у Горация весьма почтительное. В письме к Августу он называет его «вторым Гомером» (*alter Homerus* — Ep. II, 1, 50), а всего в своем творчестве он вспоминает о нем восемь раз и всегда уважительно. Такое внимание к Эннию, наследие которого являлось образцом для поэзии эпохи Августа, объясняется еще и сходством их биографий. Оба они выходцы из Апулии, оба были невысокого происхождения, но оба добились значительного положения в среде римского нобилитета. По этой причине Энний предстает достойным «соперником» поэтического агона. И отсюда становится более понятен метафорический образ *Славы*, мыслящейся в виде *памятного события* — творческой победы над Эннием, — которая становится долговечнее, чем слава победителей ристаний, но не «памятника». Примечательно, что вплоть до «Энеиды» Вергилия Энний был национальным эпиком.

Всю фразу, которая приобретает на внешнем аудиальном уровне форму, начинающуюся с двух греческих слов и переходящую затем на латино-греческий язык, мы понимаем следующим образом: «*Энний, как победитель я выше взлетел мыслью [и] делом*». При этом «мысль и дело» (*mente + re*)<sup>12</sup> представляют собой *воплощенный в слове мыслительный творческий процесс* — стихи, или как их называл Гораций — песни. Вслед за этим можно сразу же читать основной текст: *«тем самым я добился славы, которая долговечнее бронзовых статуй»*. Именно скрывающееся под оболочкой подобозвучия явление *параномасии* как фигуры речи, где слова имеют близкое произношение, объясняет выбор Горацием самого слова *monumentum*. В этом случае законы грамматики закономерно отступают на второй план<sup>13</sup>.

Как отмечал А. Ф. Лосев, языку римлян была присуща «очень живая фантазия в области словесного созидания»<sup>14</sup>. Гораций принадлежал к тем римским поэтам, творчество которых выделялось исключительной изобретательностью в применении звуковых средств, причем речь идет не только об аллитерации, эвфонии и пр.<sup>15</sup> Художественным принципом его стиля становилась языковая краткость (Sat. I, 10, 9–10; AP 335). Однако, как замечал поэт, при необходимости «показать новым способом скрытые обстоятельства» будет неплохо, «если слова обратятся к греческому источнику» (AP, 48–53). Еще раньше, в пору своей поэтической молодости, в одной из сатир Гораций поднимает вопрос о смешении двух языков в произведении и полагает, что этот прием далеко *не нов* в поэзии (Sat. I, 10, 20–23).

Рассуждая о взаимоотношении «своего» и «чужого» в римской литературе, С. С. Аверинцев остановил внимание на той исключительно важной роли, какую играют у Катуллы в фонике латинского стиха *греческие имена*: «Контраст словесного материала двух языков подчеркивается настолько явной симметрией, что *нет возможности усомниться в полной сознательности приема*... Предметом любования служит именно *просвечивание одного языка сквозь другой*» (курсив наш. — В. С.)<sup>16</sup>. Этот замеченный прием хорошо дополняется



и примером из поэтики Горация, где на такой же, надо полагать, *сознательной* основе производится вставка греческих слов, *просвечивающихся* сквозь внешнюю оболочку латинской лексики, благодаря искусно использованной паронимии (ср.: у Пушкина — лат. *rus* осмысляется как *о Русь!*).

Включение греческих слов в латинский текст является естественным процессом в ходе развития литературного языка. С II в. до н. э. оно было очень высоко применимо в связи с завоеванием Греции и ее присоединением к римскому государству. Латинские поэты во все периоды эволюции своего языка брали из иноязычной речи необходимые им яркие выражения. Часто именно греческие слова оказывались удачнее своего латинского синонима и получали более широкое распространение<sup>17</sup>.

Для усиления мотивов славы, от которой невозможно было отказаться, Гораций использовал приемы технопегнии («забавы ремесла»). Изначальная заданность содержания требовала либо описательности, либо всего умения поэтического искусства, отступления от стереотипов словесной изобретательности. Сказать о себе, о своем окружении, мыслях, представлениях. Все это, в рамках, ограниченных мизерным объемом предложенных стихов, вызвало колоссальную затрату творческой энергии, необыкновенную напряженность ума, вылившуюся в сознательную кодификацию сочинения. Помещающая дополнительную информацию *in medias res*, Гораций дает ключ к системе дешифровки. Его знаменитая «золотая середина», несущая оттенок преимущественного положения, обнаруживает в себе еще одно сообщение, более важное и более информативное, заключенное *in-forma*: между формой и содержанием, т. е. лежит за внешней гранью поэтического рисунка, смысловой оболочки слов, внутри слова и вне его, внутри целого поэтического стиха, подлежащего расчленению и новому соположению.

Создавая новую, многослойную поэтическую культуру, ратуя за внимательное отношение к слову, Гораций обращался к читателю, который находился в рамках его поэтической культуры и постигал не только то, что лежало на поверхности, но и, декодируя верхний слой, обращал внимание на заключенный еще один смысл, усваивая дополнительную художественную информацию. Мало же подготовленный современник ориентировался на соблюдение общепринятых норм построения текста и ожидал лишь то, что подчинено было установленным и принятым в литературном мире законам поэтики. Чтобы понять Горация, надо находиться либо в сфере гораціанского опыта, либо вне его, но обращаясь к изучению тонкостей. Только так можно постичь структуру целого, объединяя внешний и внутренний смыслы. Поверхностность понимания Горация в новое время объясняется отсутствием культурологического контакта между адресатом и адресантом. Канадский филолог М. Маклюэн отмечал, что для человека, живущего в эпоху устной культуры, буквальное значение являлось всеобъемлющим и обладало полной, содержащей в себе все возможные значения и уровни понимания. Одной из форм доминирующего чувственного восприятия мира в античности,

наряду с *тактильной* и *кинестетической*, была *аудиальная* (слух). Но благодаря распространению книгопечатания в позднюю эпоху главенствующей стала *визуальность*. «Буквальное значение или “буква” стали отождествляться со светом, падающим *на*, а не проходящим *сквозь* текст» (курсив наш. — В. С.)<sup>18</sup>.

Слово *monumentum*, разделенное на две части и существующее в рамках двух смыслов<sup>19</sup>, связывает между собой наиболее важные содержательные тексты — Od. I, 1 (Меценат), Od. II, 20 (Аполлон) и конец настоящего стихотворения — Od. III, 30 (Муза). Данная кодированная фраза объединяет как мифологичность, так и социальность лирики Горация и позволяет соотносить его поэтические образы с реалиями жизни. Он свободно пользуется достоянием эллинистической эпохи, искусству и литературе которой были «свои»... всякого рода умственная и эмоциональная эквилибристика»<sup>20</sup>.

Возвращаясь к А. С. Пушкину, мы можем констатировать, что наш поэт, не проникая в глубину стихотворения Горация, использовал лишь то, что лежало на поверхности, и создал свое оригинальное произведение, а не художественный перевод.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Еще в XIX в. филолог М. Нетушил, рассматривал Горация именно с пушкинской позиции, отметив, что «Пушкин хорошо понял Горация». См.: *Нетушил М.* Еще к Горацию III, 30, 1–2 // Филологическое обозрение. Т. 8, кн. 2. М., 1895. С. 141–143.

<sup>2</sup> См.: *Marache K.* La critique littéraire de la langue latine. Rennes, 1952. P. 221.

<sup>3</sup> У Й. Геснера комментарий по этому поводу с таким объяснением: «*exacto enim spatio finis erat decursionis*»; см.: Q. Horatii Flacci opera omnia / ed. J. Gesner. P. 189.

<sup>4</sup> Я. Голосовкер по этой причине ближе подошел к пониманию первого горацианского стиха, поскольку перевел *regennius* как «победнее».

<sup>5</sup> *Лотман Ю. М.* Лекции по структуральной поэтике // Ю. М. Лотман и тартуско-московская семиотическая школа. М.: Гнозис, 1994. С. 87.

<sup>6</sup> Т. е. только лишь при имеющемся расположении (без какой-либо перестановки) слов в стихе.

<sup>7</sup> См.: *Нидерман М.* Историческая фонетика латинского языка. М., 1949. С. 28.

<sup>8</sup> См.: *Тронский И. М.* Историческая грамматика латинского языка. М., 1960. С. 51.

<sup>9</sup> См.: *Фатнева В. Д.* Латинское *primus* и его лексические связи // Проблемы античной культуры. Тбилиси: ТбГУ, 1975. С. 387.

<sup>10</sup> Там же. С. 388.

<sup>11</sup> См.: *Тронский И. М.* Историческая грамматика латинского языка. Общеиндоевропейское языковое состояние (вопросы реконструкции). 2-е доп. изд. / отв. ред. Н. Н. Казанский. М.: Индрик, 2001. С. 153.

<sup>12</sup> «Для грека и римлянина слово всегда было едино с мыслью, а мысль — с делом» (См.: *Гаспаров М. Л.* Авсоний и его время // Авсоний. Стихотворения. М.: Наука, 1993. («Литературные памятники»). С. 257.

<sup>13</sup> Ср., например, такой каламбур:

<sup>B</sup> Вене две девицы — *Veni, vidi, vici*.

<sup>B</sup> первой строчке отчетливо «прослушиваются» следующие во второй строке латинские слова: В [*Вене*] д[*ве де*] [*вицы*].

<sup>14</sup> Лосев А. Ф. Эллинистически-римская эстетика I–II вв. н. э. М.: МГУ, 1979. С. 31.

<sup>15</sup> См.: Marouzeau J. Horace artiste de sons // Mnemosyne. 3 series. 1936. Vol. IV, fasc. 2. P. 85–95.

<sup>16</sup> См.: Аверинцев С. С. Римский этап античной литературы // Поэтика древнеримской литературы: Жанры и стиль. М.: Наука, 1989. С. 18–19.

<sup>17</sup> Подробнее см.: Wiener F. O. Die griechischen Wörter im Latein. Leipzig, 1882.

<sup>18</sup> См.: Маклюэн М. Галактика Гуттенберга: Становление человека печатающего / пер. И. О. Тюриной. М.: Академический Проект: Фонд «Мир», 2005. С. 205.

<sup>19</sup> -moni как часть *egimoni* и ment- как часть *mente*.

<sup>20</sup> Лосев А. Ф. Античные теории стиля в их историко-эстетической значимости // Античные риторика / под ред. А. А. Тахо-Годи. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. С. 9.

**Stepanov, V. G.**

*Pskov regional Institute of advanced training of education workers*

**Stepanova, I. D.**

*Pskov regional Institute of advanced training of education workers*

#### **FUN CRAFTS (HORACE — PUSHKIN). ON THE INTERPRETATION OF THE EPIGRAPH**

The article analyzes the epigraph to the poem by A. S. Pushkin “I erected a monument to myself not man-made...”. From the point of view of ancient agonism, explained by the choice of Horace words *monumentum*, which does not correspond to the Pushkin understanding of the Latin text.

*Keywords:* “I erected a monument to myself...”, *exegi monumentum*.

## РОМАН А. САЛЬНИКОВА «ПЕТРОВЫ В ГРИППЕ И ВОКРУГ НЕГО» И ЧЕРНАЯ КОМЕДИЯ В. СИГАРЕВА «СТРАНА ОЗ»

Роман А. Сальникова «Петровы в гриппе и вокруг него» можно интерпретировать по-разному. Видеоряд к роману представляется в виде фрагментов фильма В. Сигарева «Страна ОЗ». Нанизывание абсурдных историй, ситуаций, состояний, в то же время узнаваемых и грубо реалистичных, сближает литературное и кинематографическое произведения, **смысл точно найденных названий для определения нашего сегодня идентичен.**

*Ключевые слова:* интерпретация, грипп, абсурд, Страна ОЗ.

Роман А. Сальникова «Петровы в гриппе и вокруг него» (2018) впервые был напечатан в журнале «Волга» в 2016 г. Еще недавно «об Алексее Сальникове и книге “Петровы в гриппе и вокруг него” слышали даже не все литературные критики. Теперь книгу бурно обсуждают в соцсетях, ей интересуются далекие от литературы журналы и радиостанции»<sup>1</sup>. Название романа представляется емкой, удачно найденной метафорой, ставшей еще более актуальной в период эпидемии, пандемии коронавируса.

Роман Сальникова многослоен, переполнен различными аллюзиями и реминисценциями, и потому этот текст можно прочесть по-разному: как «роман о покойнике»<sup>2</sup>, «новый “Мастер и Маргарита”»<sup>3</sup>; увидеть параллели с «Улиссом» Джойса<sup>4</sup>, сопоставить с «Джанкой» Берроуза<sup>5</sup>, сравнить с бессмертной «Божественной комедией» Данте<sup>6</sup> и даже с «Заблудившимся трамваем» Н. Гумилева<sup>7</sup>. Г. Юзефович пишет, «что Мамлеев с Горчевым дружно пускаются в пляс, а Гоголь с Булгаковым аплодируют»<sup>8</sup>. Отзывы читателей в Сети также свидетельствуют о том, что текст Сальникова интертекстуален, вызывает различные аллюзии. Например, «Сальников умело тклет свое полотно из большей части классики последних пары веков, гремуче взбалтывая в своем языкастом шейкере Гоголя, Булгакова, Довлатова и иже с ними»<sup>9</sup>. «“Петровы в гриппе и вокруг него” — это какая-то странная смесь Гоголя с Бретом Истоном Эллисом, приправленная грязью дорог Екатеринбурга и уральским ветром»<sup>10</sup>.

Продолжим ряд интерпретаций, предложив кинематографическое прочтение. Видеоряд к роману представляется в виде фрагментов фильма Василия Сигарева «Страна ОЗ» (2015), и не только потому, что место развертывания обоих сюжетов — город Екатеринбург. Ассоциация, сразу возникшая при знакомстве с романом, думается, не случайна. Жесткий гротеск, варьи-

рование жанрами в одном тексте, интертекстуальность, к которой обращаются и писатель, и сценарист-режиссер, нестандартное сочетание изощренной фантазмагии и грубого, прямолинейного реализма, выбор главного героя, сквозные мотивы с центральным мотивом дороги и прочее — все это наталкивает на мысль о возможности и правомерности подобного сравнения и позволяет говорить о екатеринбургском тексте.

Трагикомедия В. Сигарева вряд ли прошла мимо внимания А. Сальникова, тем более что режиссер Сигарев и писатель Сальников — земляки, оба живут в Екатеринбурге, а роман о Петровых был опубликован через год после выхода фильма. Название киносюжета по сценарию Василия Сигарева и Андрея Ильенкова, с одной стороны, представляет собой отсылку к серии книг американского писателя Лаймена Фрэнка Баума «Удивительный волшебник из страны Оз», знакомой нам, людям того поколения, о котором пишет Сальников в романе, по детской книге А. М. Волкова «Волшебник Изумрудного города» (1939, 1959). Кроме того, именно так — «Страна Оз» — называется и американский постапокалиптический фильм-фэнтези в жанре черной комедии Майкла Уильямса, выпущенный в прокат в 2014 г. Название найдено удивительно точно и удачно, потому что заголовок фильма можно прочесть и как *Страна НОЛЬ ТРИ*. Цифры 03 известны всем: это номер телефона экстренного вызова скорой помощи. Любопытно заметить, что фильм с названием «Ноль три» (1965) выходил в прокат в СССР<sup>11</sup>. Однако насколько объемнее и эффектнее цифровая запись 03, чем написание того же понятия кириллицей. Режиссер прокомментировал данную запись так: «У нас изначально вообще было другое название — “Занимательная этология”. Но когда мы поняли, что его не могут запомнить даже люди на съемочной площадке, то решили его поменять. И, кстати, название “Страна ОЗ” придумал не я, а продюсер ТНТ Александр Дулерайн. Он посмотрел картину и сказал: “Да у вас же страна Оз!” И мы оставили это название, тем более что оно очень хорошо смотрится и на афишах»<sup>12</sup>.

Оба смысла абсурдистски причудливо соединяются: это и inferнальная страна Оз, в которой возможно невероятное, и действительные впечатления настоящей реальности, крик о помощи SOS, свидетельствующий о тяжелом болезненном состоянии целой страны на примере одного города.

Время действия фильма и романа практически совпадают: это канун Нового года. Для большинства из нас ожидание Нового года как самого сказочного праздника связано с предчувствием чуда, ощущением предстоящего волшебства. И чудеса приходят, правда, неожиданно сюрреалистические, на грани безумия и ирреальности. Главная героиня фильма Сигарева — Ленка Шабадинова, став свидетельницей пошлого мелодраматического любовного конфликта, одновременно трагического и смешного, — едет на работу в киоск на улицу с жутковатым названием — Торфорезов, но не доезжает до цели, попадая в немислимые истории, каждая из которых могла бы закончиться гибелью. **Цепь событий**, не могущих быть, но между тем

происходящих, **следует одно за другим**, при этом степень опасности становится все более экстремальной. Итак, хронотоп — место и время действия — романа и фильма совпадают.

Героиню «Волшебника страны Оз» или «Волшебника Изумрудного города», как мы с детства помним, уносит ураган. Ленку настигает стихийное бедствие в виде водителя-наркомана, в машину которого она «случайно» садится и становится заложницей обстоятельств. Сумасшедшая езда против правил, дикий полет по встречной полосе... Конечно, «и какой же русский не любит быстрой езды?» ...Но не с *обдолбанным* шофером, теряющим управление.

Странствия Петрова начинаются с того, что он садится в троллейбус, в котором случается неадекватный инцидент, а затем герой «случайно» перемещается в катафалк. Первая глава романа заканчивается словами «И Петров пил под всю эту музыку, пока тьма не поглотила его вместе со звуками “Норе of Deliverance”»<sup>13</sup>. Вторая глава «Сны Петрова» начинается с тишины и холода, разбудивших героя.

Главным структурообразующим элементом композиции обоих сюжетов является принцип контраста и связанная с ним сложная система антитез. Центральная антитеза в обоих сюжетах — это контраст холодного и горячего. Жар — холод есть важнейшая оппозиция, как оппозиция верх — низ в фольклорном, дохристианском сознании. Все повествование, все перипетии, в которые вовлекаются герои, колеблется между холодом и жаром, и кажется, что только в этих полярных состояниях и возможно существование. По принципу контраста появляются новые персонажи. Например, бесстрашный герой, сыгранный Гошей Куценко, похожий на Страшила, а затем его полная противоположность — *трусливый* бард. Водитель первой попутки, куда садится Лена, — наркоман, водителем второй, куда она не сядет, является Евгений Ройзман, мэр города тогда и политик, борющийся с наркобизнесом во всех его проявлениях и т. д. В романе про Петровых это контраст между жаром, испытываемым Петровыми, и новогодней стужей вокруг; холодная рука Снегурочки и жар от руки маленького Петрова и многие другие.

Невозможно не обратить внимание на то, что первая глава называется «Артюхов Игорь Дмитриевич», Ф. И. О. — АИД, и автор заостряет на этом внимание, если вдруг читатель не заметил. Этот же эксплицитный прием прямого указания используется в фильме. Когда загорается киоск, похожий на фургон, упоминается *злая Бастинда*, боящаяся воды, а на вопрос, где киоск, называется и сама *Страна ОЗ*.

Начавшись с обращения к греческой мифологии (в романе присутствует эпизод, в котором Аид является Петрову с Цербером, но происходит эта встреча очень по-русски, герой сидит в сугробе), роман даже не заканчивается, а обрывается главой о Снегурочке, героине отечественного фольклора. Екатеринбургский текст «Петровых...» апеллирует к доисторическим, дохристианским представлениям, «из всех щелей начинает сочиться такая развеселая хтонь и инфернальная жуть...»<sup>14</sup>. Урал, будучи границей между Европой

и Азией, одновременно является местом их соприкосновения, опровергающим точку зрения Р. Киплинга о том, что «Запад есть Запад, Восток есть Восток...». В екатеринбургском тексте (как в литературном тексте Сальникова, так и кинотексте Сигарева) все привычные, казалось бы, оппозиции смешиваются. Кстати, и у Сигарева в прологе к фильму есть обращение к античности, а в конце фильма появляются Снегурочки. Только возникают эти образы в перевернутом и искаженном, иронически-гротескном варианте. «Новый год в этом фильме выглядит как высокотравматичный токсикогенный карнавал — каким он, впрочем, и видится любому врачу скорой помощи, в чью “Страну ноль три” люди толпами отправляются из страны чудес утром 1 января»<sup>15</sup>. Реальность, фиксируемая Сальниковым, также безрадостна, агрессивна и безумна до абсурда. Роман Сальникова можно прочесть как книгу «об этой странной уродливой действительности, <...> вырваться из которой нет сил. Об “окружающих существах”, как говорит Петрова, аборигенах этого мира, которые мало напоминают людей <...> и о звере, притаившемся в человеке»<sup>16</sup>.

Только в последней главе «Снегурочка» мы узнаем причину особого отношения преуспевающего экстраверта Игоря к неприметному Петрову: благодаря бессознательному детскому движению Петрова четверть века назад, когда он был в возрасте собственного сына, благодаря детской горячей руке в хороводе на детской Елке, Снегурочка, у которой был любовный роман с Игорем, не сделала аборт. У Артюхова теперь есть сын, само существование которого стало возможно благодаря случайности и... Петрову, жаркая рука которого, соединившись с холодной рукой Снегурочки, изменила судьбу человека. Описанием этого тактильного, случайного ли, контакта, бессознательного движения маленького Петрова, с которого завязывается весь излагаемый сюжет, заканчивается роман. Так последняя глава возвращает к началу и объясняет предысторию. Игорь уверен, что «по-настоящему доброе или злое дело люди могут делать только несознательно»<sup>17</sup>. Здесь заключена важная мысль о связи всего сущего, о том, что ничто не исчезает бесследно, о том, как незначительный поступок или слово может отозваться в будущем, совершенно непредсказуемым, казалось бы, образом повлиять на судьбу другого человека и сделать его счастливым или несчастным.

В новогодней комедии Сигарева много маргинальных, неприятных и даже отвратительных героев, но автор снисходителен к ним и поясняет свое отношение так: «...никто не омерзитель. Человек слаб. И что, пытаться его за это ненавидеть? Потеря человеческих ориентиров происходит скорее из-за времени, в котором мы живем»<sup>18</sup>. Но как важна, хочется непременно добавить, «случайная своевременная рука небольшого человека»<sup>19</sup>.

Жанр романа можно трактовать и рассматривать как роман-путешествие: развитие обоих сюжетов начинается с дороги, герои постоянно возвращаются на дорогу, используя разные средства передвижения: троллейбус, трамвай, машину, идут пешком. Путь, совершаемый героем или героиней, становится сюжетообразующим элементом. На пути странствования и Петрова, и Лены

встречаются странные, сумасшедшие, дикие, страшные персонажи. И все это есть реальная картина современной России: разной, но в основном пьяной и агрессивной, серой и убогой, грязно-ругающейся и безрассудной. Это мир, совершенно непредсказуемый и иррациональный, страна абсурда и неуправляемого хаоса, естественно, что мир каждого из встреченных попутчиков бесконечно далек от идеала.

Сквозным мотивом, настойчиво звучащим в сопоставляемых текстах, является мотив окна, оконного стекла как границы между двумя пространствами и мирами. В «Стране ОЗ» кадр, фиксирующий удар врезавшейся куда-то машины, сменяется кадром, запечатлевающим безразличное лицо Лены сквозь стекло машины на автопогрузчике. Потом эпизоды с героиней Яны Трояновой у окна трамвая или окна балкона будут повторяющимся мотивом — символом. Петров перед перемещением в катафалк тоже смотрит сквозь заднее стекло и видит рекламу, зеркально перевернутую и читаемую наоборот. Вообще поэтика перевертышей характерна и для романа, и для фильма. Окно как граница между здешним и потусторонним — это окно троллейбуса в «Петровых...». В этой связи дискурс или поэтика «Петровых» ближе к кинематографии предыдущего фильма В. Сигарева «Жить» (2011–2012). В основе его — сюжет, построенный на тонком балансировании между жизнью и смертью, живыми и мертвыми, любовью к близким и невозможностью смириться с их потерей, на внутреннем сопротивлении, огромном потенциале любящего человека, но незаметно переходящего ту невидимую черту, за которой начинается безумие. В этом фильме утверждается мысль о хрупкости жизни и необходимости ЖИТЬ через сопротивление, вопреки ужасу происходящего.

Все дикие истории, в которые попадает наивная и простоватая Лена в фильме «Страна ОЗ», балансируют между жизнью и смертью, каждый раз она чудом спасается. Главный герой сравниваемых произведений — персонаж невыдающийся, а обыкновенный, среднестатистический. Он (она) не очень умен (умна) и не красив (не красива), скорее, неприметен, но добр, покладист, сострадателен, доверчив. Это, конечно, современное воплощение сказочно-фольклорного *Ивана-дурака* в мужском и женском облиции. Подтвердим эту мысль цитатой из романа: «Не отмахивайся от меня, Иван-царевич, — просит Игорь Петрова, — я тебе еще пригожусь»<sup>20</sup>.

Ленка ШабADIHOVA из поселка Малые Ляли, как сказочная героиня, бредет через весь город на работу в ларек, только посоха не хватает. Она удивительно наивна и проста, доверчива и безэмоциональна, как будто заморожена, как Снегурочка. Инфернальные персонажи на этом пути, один ужаснее другого, пытаются сбить ее с дороги буквально и метафорически, но она стоически и спокойно выдерживает все испытания, оставаясь собой, сохраняя удивительную цельность и непосредственность. «Мне хотелось, — объяснял свой замысел режиссер, — чтобы через весь этот ад прошел человек, который под конец все-таки остался чистым. Даже когда ей герой Гоши Куценко



предлагает зайти в его квартиру и помыться, Лена отвечает: «Да я чистая!» Для меня чистота в этом мире — принципиальная вещь, которую нужно охранять»<sup>21</sup>. Таков же герой Сальникова: типичный и узнаваемый, но в отличие от Лены, рефлектирующий, уставший, замученный бытовыми проблемами и гриппом. Оба неразговорчивы, молчаливы и грустны.

Несмотря на то, что вместо дороги из желтого кирпича под ногами героини лишь серый асфальт екатеринбургского шоссе, путь оказывается не напрасным. За семь символических дней жизнь кардинально меняется. Случается чудо перехода из одного состояния в другое, можно обозначить это как *инициация* или *воскресение*. Черная комедия заканчивается «странной песенкой про эту жизнь», потому что Лена говорит, что не умеет жить, не способна адаптироваться, она не приживается в городе Е-бурге и собирается вернуться в свои Малые Ляли или броситься вниз с балкона и разом покончить со всем. В финале картины герой Гоши Куценко сочиняет песню и поет ее Лене. Черная комедия заканчивается песней «Светлый дым», в ней звучат оптимистические ноты, но присутствует амбивалентность: «Ты ничего про жизнь не знала <...> День превращается в тень. / Ночь возвращается в день. / Так забывается боль, любовь. / И мне воскреснуть надо. / Но лень... / Смерти нет...». Весь фильм героиня непроницаемо неулыбчива, как Несмеяна, только в самом конце она улыбается и начинает подпевать автору песни. Чтобы вывести человека из состояния отупения и заторможенности, надо сделать что-то неадекватное, например взорвать на голове ящик с петардами, на что и решается безмянный герой Гоши Куценко, но даже это не помогает, Лена остается столь же безучастной, скованной и полуспящей.

Петров пребывает также в состоянии полусна-полубреда. Где граница между фантомами воображения Петрова и реальностью? В жизни главного героя появляется личность — АИД, которому удается не только сдвинуть, но буквально перевернуть неуверенного в себе автослесаря, возвратит его к настоящей, нормальной, естественной жизни, вывести из состояния анабиоза. В случае «Страны ОЗ» эту роль играет герой Гоши Куценко, похожий на бесстрашного Страшилу.

Авторы романа и сценария очень точно ставят диагноз, называя болезнь общества по-разному, но оба фиксируют общее полусонное и болезненное состояние заторможенности, массовое равнодушие и погружение в дремоту. Чтобы вырваться, нужно очень сильное потрясение. Для Петрова это инициация через смерть, потому что в романе 9 глав. В главе «Сны Петрова», когда он *просыпается* в катафалке, автор пишет: «Сознание включалось какими-то крупными сегментами, будто собирало простейший пазл из девяти кусочков»<sup>22</sup>. Для героини «Страны ОЗ» пробуждение происходит через пограничное состояние, близкое к смерти.

Наконец, необходимо отметить особый екатеринбургский диалект с характерным [че], возможно, несколько педалируемый в версии Сигарева. Эта речевая особенность зафиксирована и в романе Сальникова, например, «А че мы-то?»<sup>23</sup>

Композиционно оба сюжета закольцовываются, возвращаются к началу повествования, но все-таки можно говорить об открытом финале, некоторой недоговоренности и недосказанности «Петровых в гриппе и вокруг него» и «Страны ОЗ».

#### ПРИМЕЧАНИЯ -

<sup>1</sup> *Мильчин К.* «Петровы в гриппе и вокруг него»: самый неожиданный российский роман года // ТАСС (26 января 2018) (дата обращения: 21.05.2020).

<sup>2</sup> *Шульман Е., Прохорова О.* Антислесарь, антиписатель и очень хороший человек [Электронный ресурс]. URL: <https://gorky.media/context/avtoslesar-antipisatel-i-ochen-horoshij-chelovek/> (дата обращения: 14.05.2020).

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> *Погодина-Кузмина О.* Холодные руки снегурочки. Премия «Национальный бестселлер». Дата обращения: 16.05.2020.; *Мильчин К.* «Петровы в гриппе и вокруг него»: самый неожиданный российский роман года // ТАСС (26 января 2018) (дата обращения: 16.05.2021).

<sup>5</sup> *Демидов О.* Петровы в трипе. Премия «Национальный бестселлер» (дата обращения: 21.05.2020).

<sup>6</sup> *Корсаков Д.* Фильм «Страна ОЗ» жестоко издевается над главным отечественным праздником // <https://www.vedomosti.ru/lifestyle/articles/2015/12/09/620335-strana-oz-izdevaetsya> (дата обращения: 21.05.2020).

<sup>7</sup> *Стрельникова Н. Д.* Опыт прочтения романа «Петровы в гриппе и вокруг него» (Стихотворение Н. Гумилева «Заблудившийся трамвай» и роман А. Сальникова) // Мир русского слова. 2021. № 1. С. 63–68.

<sup>8</sup> *Юзефович Г.* Безумие и норма, реальность и бред. В трех русских (отличных!) романах // *Meduza* (3 сентября 2017) (дата обращения: 21.05.2020).

<sup>9</sup> URL: <https://mybook.ru/author/aleksej-salnikov/petrovy-v-grippe-i-vokrug-nego/reviews/> (дата обращения: 21.05.2020).

<sup>10</sup> URL: [https://otzovik.com/review\\_5628635.html](https://otzovik.com/review_5628635.html) (дата обращения: 21.05.2020).

<sup>11</sup> Режиссер Игорь Ельцов, киностудия Таллифильм по одноименной повести Я. Волчека и Н. Адамян // Кино-Театр. <https://www.kino-teatr.ru/kino/movie/sov/4527/annot/print/> (дата обращения: 21.05.2020).

<sup>12</sup> *Василий Сигарев* о «Стране ОЗ» // <https://style.rbc.ru/impressions/571638519a79472acdb348d9> (дата обращения: 21.05.2020).

<sup>13</sup> *Сальников А. Б.* Петровы в гриппе и вокруг него. М.: Издательство АСТ: Редакция Елены Шубиной. 2018. 411 с. С. 54.

<sup>14</sup> *Юзефович Г.* Безумие и норма, реальность и бред. В трех русских (отличных!) романах. *Meduza* (3 сентября 2017) (дата обращения: 21.05.2020).

<sup>15</sup> *Корсаков Д.* Фильм «Страна ОЗ» жестоко издевается над главным отечественным праздником. *Стиль жизни* (9 декабря 2015) (дата обращения: 21.05.2020).

<sup>16</sup> URL: <https://www.vedomosti.ru/lifestyle/articles/2015/12/09/620335-strana-oz-izdevaetsya> (дата обращения: 21.05.2020).

<sup>17</sup> *Сальников А. Б.* Указ. соч. С. 366.

<sup>18</sup> *Василий Сигарев.* Указ. соч.

<sup>19</sup> *Сальников А. Б.* Указ. соч. С. 367.

<sup>20</sup> Там же. С. 368.

<sup>21</sup> Василий Сигарев. Указ. соч.

<sup>22</sup> Сальников А. Б. Указ. соч. С. 55.

<sup>23</sup> Там же. С. 67.

**Strelnikova, N. D.**

*Electrotechnical University "LETI", Russia, Saint Petersburg*

**A. SALNIKOV'S NOVEL "THE PETROVS IN THE FLU AND AROUND IT" AND  
V. SIGAREV'S BLACK COMEDY "COUNTRY OF OZ"**

A. Salnikov's novel "The Petrovs in the Flu and Around It" can be interpreted in different ways. The video sequence for the novel is presented in the form of fragments of the film "Country of OZ" by V. Sigarev. The stringing of absurd stories, situations, states, at the same time recognizable and grossly realistic, bring literary and cinematic works closer together, the meaning of precisely found names to define ours is today identical.

*Keywords:* interpretation, flu, absurdity, Land of OZ.

## ТОПОС ДЕТСТВА В ЛИРИКЕ ВЛАДИМИРА КОРНИЛОВА

Рассматривается пространство детства в лирике русского поэта второй половины XX в. Владимира Корнилова. Анализируются его раннее стихотворение и лирика конца 1990-х гг. Делается вывод, что сквозным мотивом лирики В. Корнилова становится мотив дома детства, образ которого лишен традиционно для воспоминаний о детстве идилличности, однако природа такого рода антиидиллии различна в ранней лирике и поэзии конца столетия.

*Ключевые слова:* пространство, топос, лирика, тема детства.

Творческая судьба Владимира Корнилова, «поэта уникального дара и темперамента, нелегкой участи и бескомпромиссного пути»<sup>1</sup>, была сложна при его жизни и столь же непроста в ретроспективном осмыслении. Прошло почти 20 лет со дня его смерти, однако ни лирика, ни проза В. Корнилова, ни сама биография поэта, творчество которого столь высоко оценивали такие его современники, как Анна Ахматова и Татьяна Бек, не нашли достаточного полного отражения в литературоведении. В этой статье мы рассмотрим одну из существенных особенностей лирики В. Корнилова, связанных с обращением к теме детства. Эта составляющая литературного наследия поэта ранее затрагивалась в немногочисленных работах, посвященных творчеству В. Корнилова<sup>2</sup>. Тема детства проходит через все творчество Корнилова, высвечиваясь различными гранями. Знаменательно, что к теме детства В. Корнилов обращается на всех этапах своего творческого пути: одно из первых стихотворений — «Дети» — датировано 1965 г., а стихотворение «Родня» — 2001 г. Поэтических произведений, в которых поэт непосредственно обращается к образу детства и создает топос, обусловленный этим образным комплексом, немного, однако именно с пространством детства связаны наиболее значимые, ключевые темы лирики поэта. Одна из таких тем связана с осмыслением поэтом своей судьбы через судьбы семьи, рода, родного дома, воспоминаний о нем как о пространстве детства.

В стихотворениях Корнилова выявляется традиционная модель топоса детства как пространства памяти. Художественная семантика этого топоса далека от традиционного идеализированного мира детских воспоминаний об отчем доме. Идиллический хронотоп, детально описанный М. М. Бахтиным, предполагает, что человек неотделим «от этого конкретного пространственного уголка, где жили отцы и деды, будут жить дети и внуки. <...> единство места сближает и сливает колыбель и могилу, <...> детство и старость»<sup>3</sup>.

В раннем же своем стихотворении «Не пью березового сока...», датированном 1954 г., В. Корнилов отталкивается от идиллического топоса, традиционного связанного с памятью о родительском доме, родовом гнезде. Поэт отвергает его клишированные атрибуты:

*Не пью березового сока,  
На берегу не мну траву...<sup>4</sup> (17)*

В стихотворении категория пространства обусловлена сложной психологической ситуацией родного и одновременно неродного дома, в котором прошло детство героя, но не сохранились теплые отношения, атмосфера любящей семья:

*Я так давно ушел оттуда,  
Что тут отвыкли от меня.*

*Уже давно под этим кровом  
Я всех устраивал вполне  
Конвертом в ящичке почтовом  
И детским снимком на стене. (17)*

Традиционна деталь интерьера, знак любви и памяти — фотография на стене (отметим, что к мотивному комплексу фотографии поэт обращается в своих стихах многократно) — в стихотворении Корнилова оборачивается своей противоположностью. Детская фотография не хранит память и любовь, а становится лишь его внешним атрибутом, заменой, оборачивающейся суррогатом подлинных отношений и тепла и любви в семье. Знаменательна в контексте стихотворения расхожая цитата из повести Гоголя «Тарас Бульба»:

*Я отбыл в краткосрочный отпуск  
И на родной взошел порог.  
Вздыхнул отец:  
— Приехал отпрыск!  
А ну поворотись, сынок! (17)*

Выстраивается ироническая параллель: герой стихотворения, как и гоголевские Остап и Андрий, по своей воле покидает родительский дом. Однако мотивация у лирического героя Корнилова совсем иная, чем в гоголевской повести: не подвиги влекут его, а то, что родительский дом стал чужим. Не менее важна в этом тексте деталь: герой стихотворения не прибыл в отчий дом, а «отбыл». В финале стихотворения традиционный образ родительского дома, связанного с его детством, хранящего его «детский снимок на стене», и «казенный дом» — казарма — меняются местами:

*А там, в полку, росли березы  
На самом берегу реки  
И сладкие густые слезы  
Роняли в наши котелки.*

.....

*Их жизнь была мне так понятна,  
Что каждый волновал пустяк,  
Сидели дома лейтенанты,  
А я был в отпуске, в гостях. (17)*

В стихотворении Корнилова применяется прием, не часто встречающийся в поэзии, — смена системы рифмовки в пределах одного поэтического текста. Все стихотворение тяготеет к устойчивому, традиционному ритмическому строю и строфической структуре, что в целом характерно для поэзии В. Корнилова. В стихотворении «Не пью березового сока...» это четырехстопный ямб с чередованием женской и мужской рифмы. О. И. Федотов пишет об этой поэтической структуре: «Что может быть естественнее четверостишия перекрестной рифмовки, в котором ритмично чередуются стихи, маркированные или разнородной каталектикой, или хотя бы разными рифмами!»<sup>5</sup> В шестом катрене семистрофного текста инерция строфического рисунка нарушается: В. Корнилов обращается к смежной рифмовке:

*Хлебнув березового меда,  
Четыре командира взвода  
Сыновья письма перед сном  
Писали за одним столом. (17)*

Строфа звучит почти лубочно и отчасти пародийно, контрастируя с драматичными строками, репрезентирующими тему пространства памяти о доме детства, ставшем герою чужим.

К топосу отчего дома Корнилов не раз обращается и в поздней лирике, например, в стихотворении 1998 г. «Наследство», как обращается он и к теме семьи, семейной памяти. Корниловым написаны стихотворения, в которых создается целая вереница лирических портретов близких ему по родству людей — отца («Шестая заповедь», 2000 г., «Блокноты отца», 2000 г., «Ёлка», 1999 г.), матери («Памяти матери», 2001 г.), деда — стихотворение «Зодчий», 2001 г. («Дед мой был губернским архитектором / То есть чуть не статский генерал»), дяди поэта («Чудак», 1999 г.), троюродного брата из стихотворения 1999 г. «Юрка», отдаленного «фантастического предка» из стихотворения 2000 г. «Ржавая тачка». Не случайно последний раздел первого тома посмертного двухтомника Корнилова назван «Родня».

К «воспоминательным» произведениям, пространство которых напрямую связано с темой детства, относится стихотворение «Наводнение», написанное Корниловым в 1998 г. и посвященное поэту-барду Дмитрию Сухареву. Память о городе детства — его название заявлено уже в первой строке — связана с темой катастрофы, причем природная катастрофа переключается в стихотворении Корнилова с исторической:

*Наводнение в Днепропетровске!  
По проулкам и по дворам  
Табуретки плывут и доски,  
Подгибают лодки к дверям.*

*Это у Запорожья воду  
Перекрыли, но все равно  
Добывает себе свободу,  
Как Петлюра или Махно. (345–346)*

В развернутой метафоре поэт выстраивает в единую цепь трагических событий исторические факты: гражданская война на Украине, продразверстка, план ГОЭЛРО, террор, голод, Великая Отечественная война и немецкая оккупация города. Эта историческая память лишает идилличности воспоминания поэта о городе детства. Образ отчего дома вписан в широкий контекст, который может быть интерпретирован двояко: в мифологическом ключе — наводнение традиционно связано с образом всемирного потопа — и в историческом. В лирике Корнилова воспроизводится модель исчезающего пространства, которая была характерна для русской литературы конца 1910-х гг., когда в ходе мировой войны, революции, гражданской войны исчезало привычное пространство городов и государств. Характерный атрибут этой модели пространства связан с мотивом превращения космоса в хаос, что явственно вычитывается в строках стихотворения В. Корнилова, в самой абсурдной ситуации, когда к дверям дома *«подгребают лодки»*. В стихотворении «Наводнение» локальное пространство дома, в котором прошли ранние годы лирического героя Корнилова, становится средоточием катастрофического начала, уничтожающего мир детства. И это исчезнувшее пространство не порождает, а перечеркивает, делает невозможной память о детских годах:

*... Что мне отрочество и детство,  
Еле брезжущие вдали?!  
Мне в том городе нету места,  
Да и немцы мой дом сожгли. (346)*

Знаменательна в этих строках апелляция к заглавию толстовской трилогии — сохранившемуся пространству Ясной Поляны противопоставлен топос исчезнувшего дома детства в Днепропетровске. В стихотворении «Наводнение» сходятся в едином пространственном комплексе катастрофа, связанная с войной, с фашистским нашествием, уничтожившим дом поэта, и катастрофа рукотворного потопа, который стал результатом бездумных преобразований природы, «коварного ГОЭЛРО». В. Корнилов вмещает в небольшое стихотворение целую историческую эпоху — от начала века до того времени, когда город детства остался «за бугром».

Знаменателен финальный катрен стихотворения «Наводнение»:

*Но в бессоннице вижу воду,  
Затопившую полкрыльца.  
И гребущего на работу  
Молодого еще отца. (346)*

В этих строках мотив возвращения к памяти детства, отголоски традиционного идиллического мотива возвращения в то время, когда все еще живы и молоды родители.

Стихотворения «Не пью березового сока...» и «Наводнение» объединяет образ утраченного пространства дома детства, и в том, и в другом тексте возникает своего рода «антиидиллия». Мотивация ее в двух произведениях различна: в первом она обусловлена психологическими причинами, разладом семейных отношений, во втором — фактором исторических и природных катастроф.

Таким образом, в поэтическом творчестве В. Корнилова складывается традиционная система пространственных моделей образов детства, однако их художественная семантика чаще всего значительно расходится со сложившимися традициями.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Бек Т. А. Взаправду. [Электронный ресурс]. URL: <https://lit.lsept.ru/article.php?ID=200404704> (дата обращения: 28.02.2019).

<sup>2</sup> См.: Тропкина Н. Е. Тема детства в поэзии Владимира Корнилова // *Мировая словесность для детей и о детях*. Вып. 10. Ч. I. М., 2005. С. 67–71.

<sup>3</sup> Бахтин М. М. Эпос и роман. СПб.: Азбука, 2000. С. 158.

<sup>4</sup> Здесь и далее произведения В. Корнилова цитируются по изданию: *Корнилов В. Н.* Собр. соч.: в 2 т. Т. 1. Стихи и поэмы 1948–2001. М.: ИД «Хроникёр», 2004. 480 с. с указанием страницы.

<sup>5</sup> Федотов О. И. Основы русского стихосложения. Теория и история русского стиха: в 2 кн. Кн. 2: Строфика. М.: Флинта. Наука.

**Tropkina, N. E.**

*Volgograd state social and pedagogical University*

## TOPOS OF CHILDHOOD IN THE LYRICS OF VLADIMIR KORNILOV

The author considers the space of childhood in the lyrics of the Russian poet of the second half of the twentieth century Vladimir Kornilov. His early poems and lyrics of the late 1990s are analyzed. It is concluded that the end-to-end motif of V. Kornilov's lyrics is the motif of the childhood home, the image of which is traditionally devoid of idyllic memories of childhood, but the nature of this kind of anti-idyll differs in early lyrics and poetry of the end of the century.

*Keywords:* space, topos, the lyrics, the theme of childhood.



## ЛИТЕРАТУРА В БОРЬБЕ С АМНЕЗИЕЙ: РОЛЬ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫХ ОТСЫЛОК В РОМАНЕ Е. ВОДОЛАЗКИНА «АВИАТОР»

В статье рассматриваются интертекстуальные связи романа Е. Водолазкина «Авиатор» с русской литературой XIX–XX вв. Особое внимание уделяется функции интертекста в раскрытии идейно-философской проблематики: в осмыслении феномена времени, креативной способности памяти. Рассматривается описанная в романе роль слова и литературы в борьбе с амнезией.

*Ключевые слова:* Водолазкин, интертекстуальность, память, время, болезнь, амнезия.

Мотивы болезни и врачевания объединяют три последних романа Евгения Водолазкина: «Лавр», «Авиатор» и «Брисбен». Во всех текстах автор не только дает изображение конкретных недугов, но и ставит философские вопросы, связанные с отношением к болезни врача и пациента, размышляет о причинах заболеваний и методах их лечения.

Особенностью осмысления медицины в произведениях писателя становится демонстрируемая им тесная связь деятельности врача и Слова, производимого им или услышанного от больного.

В «Авиаторе» трудный и непредсказуемый процесс восстановления памяти у героя активизируется лечащим врачом с помощью подробных записей, которые он призывает делать своего пациента. Дневник Иннокентия становится медленным возвращением героя к самому себе. Сюжетная мотивировка такого приема — «размораживание» в последний год уходящего века человека, родившегося в начале столетия (в 20-е он был обвинен в участии в заговоре и убийстве, попал в соловецкий лагерь и стал объектом эксперимента по крионике: его подвергли заморозке жидким азотом).

Водолазкин прибегает к фантастике; хотя, зная нашу историю, можно говорить, что эта фантастика не так далека от реальности: по официальным данным, опыты по крионике на людях стали проводиться с конца 1960-х гг., но предпосылки создания метода сложились уже в начале XX в. (В 1900-е гг. велись активные эксперименты по замораживанию куколок бабочек физиком Порфирием Бахметьевым; в 1910-е независимо друг от друга Бенгт Лидфорсс и Николай Максимов открыли свойства глицерина, ставшего первым криопротектором.) А цель советского государства 20–30-х гг. — создание *нового человека* — позволяла представить вполне осуществимыми секретные опыты

на заключенных (в романе это эксперименты группы академика Муромцева, попавшего на Соловки за отказ заморозить Дзержинского, в реальности это работы профессоров А. И. Абрикосова (патологоанатома) и А. А. Дешина (физиолога) по сохранению тела Ленина путем заморозки<sup>1</sup>).

Время героя «до заморозки» состоит из нескольких «слоев». Это время и пространство дореволюционной России; голодный Петроград начала 20-х гг. и соловецкий лагерь конца 1920-х — начала 1930-х гг.

В описании деталей, атмосферы разных периодов прошлого в романе видны отсылки к произведениям А. Блока, М. Булгакова, И. Бунина, А. Грина, Ф. Достоевского, О. Мандельштама, В. Набокова, Б. Пастернака, А. Платонова, В. Ходасевича; в соловецком «слое» — А. Солженицына, В. Шаламова. Водолазкин говорил, что для него «известные сюжеты — это способ ввести в историю читателя»<sup>2</sup>. «Упомянутые клавиатуры» «Авиатора» составляют не только художественные произведения, но и мемуарная литература. Писатель признавался, что, работая над романом, «прочел почти все воспоминания Серебряного века»<sup>3</sup>, а выбор места действия лагерного этапа жизни героя был определен и тем, что Водолазкин был учеником Д. С. Лихачева, прошедшего Соловки и оставившего подробные воспоминания о лагере<sup>4</sup>, и тем, что в 2011 г. он сам в сотрудничестве с О. Г. Волковым выпустил большую книгу воспоминаний бывших заключенных Соловецкого лагеря<sup>5</sup>.

Несмотря на то, что насыщенная интертекстуальность романа играет важную роль в раскрытии авторского замысла, тесно связана с проблематикой и поэтикой заглавия текста (это отмечают практически все рецензенты «Авиатора»), специальные исследования, посвященные диалогу романа Водолазкина с традицией русской литературы, являются единичными. Редкое исключение — работа Я. В. Солдаткиной, которая прослеживает художественную рецепцию в «Авиаторе» идей А. Платонова и «Философии общего дела» Н. Федорова<sup>6</sup>. На наш взгляд, не менее важную роль играет в романе набоковская традиция. Обращаясь к своему любимому периоду в истории — Серебряному веку<sup>7</sup>, — автор настойчиво включает в текст «знаки и символы» набоковской прозы.

Очевидны у Водолазкина набоковские топонимы. Детство главного героя связано с дачей на станции Сиверской. Этот топоним упоминается настойчиво несколько раз. Вводится и название реки — Ореджь, — описываются плотина, красная глина берегов. Здесь возникают очевидные параллели с описанием набоковского имения Выра в «Других берегах».

Воспоминание — основа сюжета «Авиатора»: «Я ведь только тем и занимаюсь, что ищу дорогу к прошлому»<sup>8</sup> (115), — говорит Иннокентий. Примечательно, что лаборатория на Соловках, где ставились опыты по крионике, называлась ЛАЗАРЬ — «лаборатория по замораживанию и регенерации». И герой размышляет, зачем ему суждено было воскреснуть. «Лазарь четверодневный свидетельствовал о всемогуществе Господнем. О чем свидетель-

ствую я? В конечном счете, о том же. Но, помимо этого, вероятно, и о времени, в которое был помещен первоначально» (287).

Тема воскрешения связана и с возлюбленной Платонова — Анастасией (имя которой переводится с др. греч. «воскресшая»), и ее внучкой — Настей, любовь к которым и заставляет вспомнить все и сохранить свой мир.

Однако воскрешенный после заморозки герой очень быстро нагоняет свой биологический возраст. Здесь можно видеть особую роль отсылки к пушкинскому образу «мгновенного старика» из «Подражаний Корану (И путник усталый на Бога роптал...)». Водолазкин показывает, как беспощадно оказывается время к его герою, которому, в отличие от пушкинского путника, «чуда» возвращения молодости явлено не было. Необратимые процессы затрагивают мозг Иннокентия — он понимает, что события настоящего все труднее запоминаются им. Его врач Гейгер, анализируя неутешительную картину после очередного МРТ, фиксирует необратимые разрушения связей между нейронами. И Иннокентий настойчиво борется за возможность вспоминать. Сначала он пытается понять, кем он был раньше, а затем предпринимает усилие передать свои воспоминания, увековечить их, чтобы не дать пропасть целому миру, который умирает вместе с каждым после его ухода.

Герой «Авиатора» не просто вспоминает, а пытается воскресить прошлое. Описание летнего утра заканчивается философскими размышлениями: «Нужно только, чтобы время перестало двигаться, чтобы не нарушило того доброго, что сложилось. Я не хочу новых событий <...> Потому что, если все будет продолжаться, дорогие мне люди умрут. <...>

Рай — это отсутствие времени. Если время остановится, событий больше не будет. Останутся несобытия. Сосны вот останутся, снизу — коричневые, корявые, сверху — гладкие и янтарные <...> (здесь можно видеть аллюзию и к прозе Набокова: стволы “чешуйчатых сосен” фиксирует в памяти опустошенный смертью возлюбленной герой “Ultima Thule”<sup>9</sup>; и к поэзии Пастернака, в строках которого сосны связываются с преодолением времени и бессмертием: “И вот бессмертные на время, мы к лику сосен причтены”<sup>10</sup>. — Е. Т.). Скрип калитки, приглушенный плач ребенка на соседней даче, первый стук дождя по крыше веранды — все то, чего не отменяют смены правительств и падения империй. То, что осуществляется поверх истории — вневременно, освобожденно» (163–164). Остановившееся время, вечное настоящее запечатлено и в «Других берегах» Набокова: «Зеркало насыщено июльским днем. Лиственная тень играет по белой с голубыми мельницами печке.<...> Все так, как должно быть, ничто никогда не изменится, никто никогда не умрет»<sup>11</sup>.

«Тотальное воспоминание» становится смыслом существования и героя «Авиатора». Он спрашивает себя, не стала ли его «разморозка воскрешением целого поколения? Ведь любая деталь, которую я сейчас припоминаю, автоматически становится деталью эпохи» (279). И надеется, подробно описывая людей и предметы, спасти их от забвения. Вспоминается убеждение набоковского героя из «Возвращение Чорба», что «если удастся собрать все мелочи,

которые они вместе заметили, если он воссоздаст это близкое прошлое, — ее образ станет бессмертным и ему заменит ее навсегда»<sup>12</sup>.

Представление об универсальности определенных моментов прошлого отражается и в особенностях сюжета «Авиатора». Роман Водолазкина построен как дневниковые записи героев. Изначально вести дневник Иннокентию предлагает лечащий врач, чтобы интенсифицировать процесс восстановления памяти после амнезии. Подобный метод используется психологами, т. к., по наблюдениям специалистов, «необходимость при воспроизведении оформить в речи смысловое содержание, мобилизует мысль, по мере развертывания в речи содержания припоминается то, что казалось забытым»<sup>13</sup>.

Платонов втягивается в этот процесс. Письмо становится для него своего рода арт-терапией: «Нет уже ни людей, ни событий, а слова остаются — вот они. Наверное, слова исчезают последними, особенно — записанные <...> Может быть, именно слова окажутся той ниточкой, за которую когда-нибудь удастся вытащить все, что было?» (26) Он предлагает присоединиться к описанию его «потерянного рая» Насте и Гейгеру. Иннокентий надеется, что «если бы Настя научилась находить и описывать вещи, мне соответствующие, моя жизнь могла бы продолжаться и в мое отсутствие» (372).

По убеждению героя Водолазкина, главное — свидетельствовать об эпохе, не дать ее чертам раствориться в безвестности: «Описываю предметы, ощущения. Людей. Я теперь каждый день пишу, надеясь спасти их от забвения» (409). При этом процесс «спасения» взаимообразный — детально прорисованная фреска времени сохранит образ и каждого из «вспоминателей».

Образ «большого полотна» эпохи важен при понимании заглавия романа Водолазкина, которое отражает не только увлечение поколения начала XX в. романтикой полета<sup>14</sup>, но и имеет метафорический смысл. Образ авиатора связывается с преодолением ограниченности человеческого существования: авиатор — это тот, «чей обзор достаточно широк» (409), тот, кто сможет запечатлеть все многообразие мира, свидетельствовать не только о «своей <...> небольшой частице» (409), но и воссоздаст всю фреску эпохи.

И литература — это тоже свидетельство, «убедительное доказательство», как называется английская версия набоковской автобиографии. Поэтому в воспоминаниях героя так много отсылок к известным художественным текстам.

Очевидные, легко опознаваемые цитаты и образы из классических текстов и литературы Серебряного века помогают автору предельно четко прорисовать «фон» гигантской фрески прошлого, ведь их авторы — очевидцы описываемых героем событий, и их свидетельства, пойманные ими мгновения позволяют уберечь от распада образы людей, Петербурга, ушедшей России. Осознающий свою неизлечимую болезнь и катастрофически быстро надвигающуюся смерть главный герой становится «авиатором».

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Мясников А., Лопухин Ю. Болезнь и смерть Ленина и Сталина. М., 2017.

<sup>2</sup> Высоковская В. Евгений Водолазкин: «Я строю романы как диалог с читателем» [Интервью с Е. Водолазкиным от 13.09.2016] / [Электронный ресурс]: [сайт]. URL: <https://gia.ru/20160913/1476775027.html> Загл. с экрана. Яз. рус. (дата обращения: 10.04.2020).

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Лихачев Д. Соловки // Распятые : Писатели — жертвы политических репрессий. Вып. 4: От имени живых... СПб., 1998. С. 129–137.

<sup>5</sup> Часть суши, окруженная небом: словесные тексты и образы. СПб., 2011.

<sup>6</sup> Солдаткина Я. Мотивы прозы А. П. Платонова в романе Е. Г. Водолазкина «Авиатор» // Rhema. Рема. 2016. № 3. С. 19–28.

<sup>7</sup> Водолазкин Е. Серебряный век — мой любимый период литературной истории // Евгений Водолазкин. [Электронный ресурс]: [сайт]. URL: [https://evgenyvodolazkin.ru/133\\_evgenij-vodolazkin-serebryanuj-vek-moj-lyubimyj-period-literaturnoj-istorii/](https://evgenyvodolazkin.ru/133_evgenij-vodolazkin-serebryanuj-vek-moj-lyubimyj-period-literaturnoj-istorii/) (дата обращения: 15.02.2022).

<sup>8</sup> Водолазкин Е. Авиатор. М., 2016. С. 42. Далее текст цитируется по данному изданию. Номера страниц указываются в скобках.

<sup>9</sup> Набоков В. Ultima Thule // Набоков В. Собр. соч.: в 4 т. Т. 4. М., 1990. С. 440.

<sup>10</sup> Пастернак Б. Стихотворения. Поэмы. Переводы. М., 1990. С. 338.

<sup>11</sup> Набоков В. Другие берега // Набоков В. Собр. соч.: в 4 т. Т. 4. М., 1990. С. 173.

<sup>12</sup> Набоков В. Возвращение Чорба // Набоков В. Собр. соч.: в 4 т. Т. 1. М., 1990. С. 284–285.

<sup>13</sup> Рубинштейн С. Основы общей психологии. М., 1946. С. 304.

<sup>14</sup> См. об этом: Левинг Ю. Символика аэроплана: прорыв в другое измерение // Левинг Ю. Гараж — Вокзал — Ангар. СПб., 2004. С. 288–373.

**Trubetskova, E. G.**

*Saratov State University*

### LITERATURE IN THE FIGHT AGAINST AMNESIA: THE ROLE OF INTERTEXTUAL REFERENCES IN THE NOVEL BY E. VODOLAZKIN “THE AVIATOR”

The article discusses the intertextual connections of Vodolazkin’s novel “The Aviator” with Russian literature. Particular attention is paid to the function of intertext in the disclosure of ideological and philosophical problems: in understanding the phenomenon of time and the creative ability of memory. There is considered the role of the word and literature in the fight against amnesia described in the novel.

*Keywords:* Vodolazkin, intertextuality, memory, time, illness, amnesia.

**Федосеева Наталия Викторовна,**

*«Национальный исследовательский  
Нижегородский государственный университет  
имени Н. И. Лобачевского», Арзамасский филиал*

nataliya.zhulina@yandex.ru

**Лёвкина Елена Викторовна**

*«Национальный исследовательский  
Нижегородский государственный университет  
имени Н. И. Лобачевского», Арзамасский филиал*

levkina\_alena11@mail.ru

## **СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ, ОБУЧАЮЩИМИСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЯМ ПОДГОТОВКИ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» И «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»**

В статье затрагивается вопрос специфики отбора и анализа литературных произведений в работе со студентами направлений подготовки «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное образование» и «Психолого-педагогическое образование», специальность «Психология и педагогика девиантного поведения». Условиями отбора произведений являются целевые установки направления и профиля подготовки, специфика профессиональной деятельности, к которой готовится студент. В связи с этим предлагаются некоторые произведения, на примере которых показывается специфика их использования со студентами — педагогами дошкольного образования и студентами-психологами.

*Ключевые слова:* литературное произведение, педагогическое образование, психолого-педагогическое образование, условия отбора, дошкольный возраст, девиация.

Актуальной проблемой воспитания в настоящее время является формирование позитивного отношения к окружающим и к себе, толерантности, дружелюбия, поликультурности, умения продуктивно взаимодействовать с самыми разными людьми. Одним из средств развития этих качеств у подрастающего поколения является использование в работе с будущими педагогами и психологами литературных произведений. Преимущество такого применения произведений заключается в том, что чаще всего они выступают не только средством, но и содержанием, источником анализа различных ситуаций в профессиональной деятельности, основой практики применения знаний, отработки ряда профессионально-педагогических умений, что позволяет студентам значительно расширить представления о будущей профессиональной

деятельности, оценить ее особенности, определить преимущества и выявить сложности.

В психолого-педагогической литературе и периодике достаточно много публикаций посвящены данной проблеме. Так, подготовке учителя-словесника посвящены труды Е. О. Галицких<sup>1</sup>, Е. И. Казаковой, Т. Г. Галактионовой<sup>2</sup>, Т. А. Бахор<sup>3</sup> и др. Использование литературных произведений в работе со студентами разных профилей подготовки представлено у Н. И. Никоновой, Л. К. Москаровой<sup>4</sup>, И. В. Кузиной<sup>5</sup>, В. Ф. Миронычевой<sup>6</sup>, Е. В. Левкиной, Н. В. Федосеевой<sup>77</sup> и т. д. Однако необходимо помнить, что специфика направления подготовки и профиля влияет на характер работы над литературным произведением. Данный аспект крайне мало анализируется исследователями. В то время как преподавателями не всегда принимается во внимание или недостаточно глубоко оценивается тот факт, что специфика направления и профиля должна учитываться при использовании литературного произведения в работе студентами, как при знакомстве их с методиками, так и в ходе преподавания дисциплин, где литературные произведения используются в качестве мотиватора либо примера какой-то ситуации, источника анализа проблемы, поля применения умения и т. п.

В связи с этим целью данной статьи является сравнить характер работы над литературным произведением при взаимодействии со студентами направлений подготовки «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование». Объектом в данной статье выступает процесс ознакомления студентов (будущих педагогов, психологов и т. д.) с разнообразными путями решения проблем воспитания, социализации, установления контактов адекватными способами, стратегиями общения. Предметом являются способы организации работы студентов на практических занятиях с произведениями различных писателей как путями решения психологических, педагогических и воспитательных задач.

В решении данной проблемы, на наш взгляд, следует выделить ряд задач. Во-первых, определиться с характером особенностей направления подготовки и профиля, которые требуется учесть при работе с произведением, во-вторых, исходя из этого предложить критерии выбора литературного произведения для работы, в-третьих, установить специфику дидактических и методических условий применения тех или иных литературных произведений с разными студентами.

Данный вопрос рассматривается с позиций деятельностного и компетентностного подходов, обуславливающих ракурс рассмотрения хода обучения студентов. Субъектность позиции обучающегося определяется необходимостью осуществлять критический анализ ситуаций, проектирование решения и т. д. Компетентностный подход заключается в том, что подбираемые литературные произведения должны определять формирование отношения студента к будущей профессиональной деятельности, педагогического и/или психологического мировоззрения, проявляющегося в наличии сознательного следования

лично-ориентированному подходу, гуманным установкам в реализации образовательного процесса или психологической деятельности. С точки зрения работы с литературным произведением осуществляется опора на лингвистический анализ текста.

Взаимообуславливающими и дополняющими друг друга явились методы исследования: опрос, наблюдение, сравнительно-сопоставительный анализ целевых установок профессионально-педагогической деятельности бакалавров как основы будущей деятельности студентов, обобщение.

Для проведения детального сравнительно-сопоставительного анализа нами были выбраны студенты направления подготовки «Педагогическое образование» профиль «Дошкольное образование» и направление подготовки «Психолого-педагогическое образование», специальность «Психология и педагогика девиантного поведения».

Целевое назначение профиля «Дошкольное образование» — это подготовка педагога дошкольного образования, готового решать задачи обучения, воспитания, развития дошкольников. От него требуется знание различных образовательных областей, особенностей возраста и психики ребенка-дошкольника (от раннего до старшего дошкольного возраста), специфики подготовки его к следующему этапу (деятельности в школе). Эти цели обуславливают критерии отбора литературного произведения для работы. Среди таких критериев должны быть: наличие педагогических ситуаций в системе взаимоотношений между детьми/взрослыми и детьми, эмоциональных переживаний, демонстрирующих осмысление сложностей дошкольного возраста, особенностей каждого периода дошкольного детства, а также кратко и емко выраженных нравственных проблем, доступных осмыслению детьми.

В качестве таких произведений мы предложили бы, конечно, сказки разных народов, произведения Н. Абгарян «Счастье Муры», «Манюня», «Семен Андреевич. Летопись в каракулях», А. Усачева «Школа снеговиков», «Чудеса в Дедморозовке», «Умная собачка Соня», «Жили-были ежики», Е. Ракитиной «Приключения новогодних игрушек», «Похититель домофонов», Н. Абрамцевой «Сказки для добрых сердец», А. Борисова «Записки для моих потомков», Е. Дунаева «Дождь» и т. п.

Особенности произведений «Счастье Муры», «Школа снеговиков», «Записки для моих потомков», «Семен Андреевич. Летопись в каракулях», «Умная собачка Соня», «Жили-были ежики», «Записки для моих потомков» состоят в том, что они построены в виде отдельных законченных рассказов, объединенных единой сквозной сюжетной линией и героями, поэтому будущий педагог дошкольного образования может читать их с детьми и разбирать отдельными небольшими произведениями, дети при этом не будут уставать и терять интерес к книге. Здесь следует обратить внимание студентов при работе с этими произведениями на динамику действия в рассказах, небольшое количество описаний, но при этом четкие и емкие конструкции, когда нужно описать ощущения, чувства, переживания тех или иных героев (на-



пример, в главе «Ничейная бабушка» из книги «Записки для моих потомков», где представлены переживание девочкой Валентинкой восприятия одинокого пожилого человека через действия и поведение этого человека). Ярко выражены в них описания проблем детского возраста. Студентам можно предложить их в качестве педагогических задач, решение которых они определяют сами и сравнят с тем, как развивает событие автор книги.

Поэтому анализ литературного произведения со студентами предполагает выявление особенностей детей-дошкольников, представленные средствами этих произведений, способов эффективного взаимодействия с ними и воздействия на них. Иначе говоря, отбор литературного произведения для работы на занятии с будущими педагогами дошкольного образования обусловлен целями подготовки студентов, особенностями ребенка-дошкольника, спецификой профессионально-педагогической деятельности.

Подготовка студентов, обучающихся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» профиль «Психология и педагогика девиантного поведения», имеет иную цель — овладение способами выявления и предотвращения девиантного поведения. То есть будущий специалист должен обладать в полной мере умениями и навыками психолога, знать об источниках возникновения и проявлениях разнообразных девиаций, уметь соотносить их с системой классификаций, иметь представления о проектировании профилактики и коррекции. Здесь также в работе со студентами могут помочь литературные произведения. Но выбор должен быть иным, нежели для студентов — будущих педагогов дошкольного образования. Сам по себе характер этих произведений безусловно сложнее, напряженнее, в описываемых ситуациях более выражено пересечение с социальными проблемами, т. к. именно они являются одним из самых распространенных источников девиаций.

В этом отношении целесообразно предложить для анализа и разбора такие произведения, как «Девочка, которой все равно» А. Лиханова, «Людочка» В. Астафьева, «Педагогическая поэма» А. Макаренко, «Республика ШКИДТ» Г. Белых и Л. Пантелеева и т. д. Сами по себе данные произведения абсолютно разные и также затрагивают разные проблемы девиаций. Так, начать можно с произведения А. Лиханова «Девочка, которой все равно», где речь идет о попытках молодой практикантки, попавшей в детский дом, понять причины поведения одной из воспитанниц. Данное произведение предоставляет возможность будущим психологам выявить и оценить не только истоки поведения ребенка, которые оказались тесно переплетены со многими социальными и семейными проблемами, но проследить эволюцию героини-практикантки, проанализировать ее профессиональный и личностный рост, дать оценку ее действиям.

При изучении суицидального поведения в качестве одного из примеров можно предложить студентам для прочтения и анализа рассказ В. Астафьева «Людочка». Одним из тяжелых последствий суицида является тяжелое чувство вины родственников. Рассказ В. Астафьева предоставляет студентам

возможность проследить одну из причин суицидального поведения, а также последствия для окружающих, что может стать основой, источником разработки студентами разнообразных проектов: профилактических программ, реабилитационных программ для родственников и т. п.

Такие классические произведения, как «Педагогическая поэма» и «Республика ШКИДТ», можно использовать на разных темах при изучении девиантного поведения, т. к. там приводится много различных отклонений в поведении. Какие-то из можно использовать и при рассмотрении темы о классификациях девиаций, о причинах, о преступном поведении как проявлении девиаций, о зависимостях. Наличие фильмов по этим произведениям позволяет некоторые ситуации пронаблюдать более чем наглядно, увидеть эмоциональный фон девиаций. Для сравнения аналитического материала студентам можно предложить сопоставить эти фильмы и сюжеты с современными фильмами «История Рона Кларка», «Писатели свободы» и т. п., провести аналогии, ассоциации.

Следовательно, отбор литературных произведений для работы со студентами специалитета зависит от целей обучения, особенностей профессиональной деятельности, заключающейся в корректировании и профилактике девиаций. Поэтому и анализ произведений должен быть акцентирован на соответствующих ситуациях и проблемах.

Таким образом, в ходе подготовки студентов, обучающихся по направлениям подготовки «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование», целесообразно и оправдано использовать литературные произведения. Но при этом в процессе анализа произведений следует учитывать профиль подготовки, т. к. разные целевые установки требуют разных подходов и разных анализов.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Галицких Е. О.* Мастерские жизнетворчества как инновационная технология событийного образования // Педагогический имидж. 2016. № 1 (30). С. 49–55.

<sup>2</sup> *Галактионова Т. Г., Казакова Е. И.* «Новая грамотность» как содержание образования взрослых // «Подготовка учителя русского языка и литературы в системе вузовского образования: проблемы и перспективы». Сборник научных статей по итогам III Всероссийской научно-практической конференции «Подготовка учителя русского языка и литературы в системе вузовского образования: проблемы и перспективы», Москва, 16 мая 2017 г. / под ред. Т. Г. Галактионовой, Е. И. Казаковой. РАО, Центр русского языка и славистики, 2017. 296 с.

<sup>3</sup> *Бахор Т. А.* Обучение будущих учителей литературы методам анализа художественного произведения // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64–4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-buduschih-uchiteley-literatury-metodam-analiza-hudozhestvennogo-proizvedeniya> (дата обращения: 17.05.2020).

<sup>4</sup> *Никонова Н. И., Москарова Л. К.* Диалог литературы и кино в учебной деятельности студентов среднего профессионального образования // Концепт. 2019. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dialog-literatury-i-kino-v-uchebnoy>

deyatelnosti-studentov-srednego-professionalnogo-obrazovaniya (дата обращения: 17.05.2020).

<sup>5</sup> Кузина И. В. Технологии медиаобразования в подготовке современного учителя русского языка и литературы // Подготовка учителя русского языка и литературы в системе вузовского образования: проблемы и перспективы . Сборник научных статей по итогам III Всероссийской научно-практической конференции. 2017. С. 148–151.

<sup>6</sup> Миронычева В. Ф. Профилактика девиантного поведения подростков средствами технологии творческих мастерских // Профилактика девиантного поведения детей и молодёжи: региональные модели и технологии . Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции, посвящается 75-летию Гуманитарно-педагогической академии / под редакцией В. В. Коврова. 2019. С. 163–165.

<sup>7</sup> Лёвкина Е. В., Федосеева Н. В. «Таинственный сад» Френсис Бернет как предмет педагогического анализа // Подготовка учителя русского языка и литературы в системе вузовского образования: проблемы и перспективы . Сборник научных статей по итогам III Всероссийской научно-практической конференции. 2017. С. 160–162.

**Fedoseeva, N. V.**

*Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “National Research Nizhny Novgorod State University. N. I. Lobachevsky”, Arzamas branch*

**Levkina, Y. V.**

*Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “National Research Nizhny Novgorod State University. N. I. Lobachevsky”, Arzamas branch*

## **THE SPECIFICS OF THE USE OF LITERARY WORKS IN WORKING WITH STUDENTS STUDYING IN THE AREAS OF “PEDAGOGICAL EDUCATION” AND “PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION”**

The article deals with the specifics of the selection and analysis of literary works in the work with students of the training areas “Pedagogical education”, the profile “Preschool education” and “Psychological and pedagogical education”, the specialty “Psychology and pedagogy of deviant behavior”. The conditions for selecting works determine the target settings of the direction and profile of training, the specifics of the professional activity for which the student is preparing. In this regard, some works are offered, which show the specifics of their use with students – teachers of preschool education and students – psychologists.

*Keywords:* literary work, Pedagogical education, Psychological and pedagogical education, selection conditions, preschool age, deviation.

## **ЧИТАЕМ В. П. АСТАФЬЕВА В 11-М КЛАССЕ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ**

Данная статья посвящена актуализации и поиску эффективных методик, технологий обучения, способных решать задачи, поставленные перед современным литературным образованием. В статье рассматривается возможность применения технологии творческих мастерских в процессе работы с прозой В. П. Астафьева на уроках литературы в 11-м классе.

*Ключевые слова:* технология творческих мастерских, В. П. Астафьев, «Фотография, на которой меня нет», «Конь с розовой гривой», «Васюткино озеро».

В ситуации реформирования старшей школы, новых требований Федеральных государственных образовательных стандартов, увеличения информационных потоков<sup>1</sup>, расширения образовательных границ, построение опыта воспитывающего взаимодействия учителей и учащихся возрастает. В технологии творческих мастерских<sup>2</sup> заложен методический потенциал, способный решать указанные проблемы. Творческая мастерская — это новый тип урока и новый тип общения учителя с учеником.

В художественных произведениях, входящих в современные программы по литературе для старшей школы<sup>3</sup>, сосредоточен огромный воспитательный потенциал. Более того, при изучении художественных произведений учащиеся обращаются мыслями и чувствами к автору произведения, к его мировосприятию, к его художественному мировоззрению, что повышает учебно-познавательный и исследовательский интерес учащихся, способствует целостному развитию мировосприятия школьника<sup>4</sup>. Уроки литературы при этом становятся уроками нравственности.

В 2020 г. наша страна отмечает 75-летие Победы в Великой Отечественной войне. В связи с этим 2020 г. объявлен в России Годом памяти и славы. Перед литературным образованием поставлена задача — пробудить интерес к культуре, истории, литературе, актуализировать для подрастающего поколения личности писателей, прошедших войну, художественные произведения о Великой Отечественной войне. С нашей точки зрения, проза В. П. Астафьева органично вписывается в контекст художественного творчества о Великой Отечественной войне и является тем уникальным материалом, на базе которого может быть реализована технология творческих мастерских. В данной статье мы приводим пример реализации технологии творческой мастерской в процессе работы с прозой В. П. Астафьева в 11-м классе.

На каждом этапе школьного изучения творчества В. П. Астафьева учащиеся углубляются в творческий мир писателя. Мастерская построения знаний и творческого письма по творчеству В. П. Астафьева в 11-м классе «...*Что повидано в глаза...*» создана с целью обобщения знаний об особенностях прозы писателя и развития представлений о его личности. Мастерская проводится в течение одного урока. Подчеркнем, что выступления групп добавлены в мастерскую конспективно, также добавлены ответы отдельных учеников.

*Из беседы перед занятием.* Запишем эпиграф к уроку (...*Что изведено горбом, // Что исхожено ногами, // Что испытано руками, // Что повидано в глаза...* А. Т. Твардовский «Василий Теркин»). Как вы думаете, почему мы используем эти строки из «Василия Теркина»? Твардовский очень верно в «Теркине» писал, что дай только солдату до победы дотянуть да домой вернуться «*и тогда ему так сладко будет слушать по порядку и подробно обо всем, что изведено горбом, что исхожено ногами, что повидано в глаза...*». Возможно, эти слова отсылают нас к творчеству В. П. Астафьева. Ведь, как нам уже известно, он в своих произведениях писал о своей жизни, а мы теперь читаем и видим, что ему пришлось испытать, повидать, исходить (*слово учителя, ответы детей*).

**Первый этап. Индуктор.** Предлагаю вам познакомиться со словами В. П. Астафьева. Ученик зачитывает высказывание В. П. Астафьева с карточки «...Думал я думал, и вышло, что мне надо рассказывать о своих земляках, в первую очередь о своих односельчанах, о бабушке и дедушке и прочей родне, стараясь не особо-то унижать и не до небес возвышать их словом. Они были интересны мне и любимы мной такими, какие есть на самом деле. И жизнь их обыкновенная была привлекательней всех выдуманных, из папье-маше слепленных, бутафорской краской выкрашенных героев, у которых всегда грудь вперед и “передовая мысль” наготове. Вот и начал я помаленьку да полегоньку писать рассказы о своем детстве, о селе родном и о его обитателях, о дедушке и бабушке, ни с какой стороны не годных в литературные герои той поры»<sup>5</sup>.

*Выписка из работы ученика*

– Земляки, односельчане, бабушка, дедушка, обыкновенная жизнь, детство, родное село.

Какой вывод мы можем сделать, о чем писал автор? *Из ответов учеников: Писатель идет следами своих героев, вновь как бы проходит свой жизненный путь, фиксирует детали, замечает приобретения и потери, описывает взрослые души.*

**Второй этап. Корректировка.** Класс делится на группы. Каждой группе выдаются две карточки: одна с фрагментом из произведения, а вторая с фрагментом из автобиографии писателя. Учащимся необходимо соотнести факты биографии с героями рассказов, местом действия.

**1-я группа.** Вспомните сюжет рассказа «Конь с розовой гривой». Расскажите о детстве писателя. Ответьте на вопрос: «Как данное произведение

связно с биографией писателя?» Какие художественные средства использует автор в рассказе, чтобы передать свое отношение к изображаемому?

Карточка 1. «Сколько лет с тех пор прошло! Сколько событий минуло. Нет в живых дедушки, нет и бабушки, да и моя жизнь клонится к закату, а я все не могу забыть бабушкиного пряника — того дивного коня с розовой гривой»<sup>6</sup>.

Карточка 2 (Астафьев В. П. Автобиография // Урал. 2004. № 5).

**2-я группа.** Кратко расскажите сюжет произведения «Фотография, на которой меня нет». Вспомните, о каком времени автор повествует. Вспомните, как назывался цикл рассказов, куда входили рассказы «Конь с розовой гривой», «Фотография, на которой меня нет». Какие эпитеты, метафоры, используемые в рассказе, передают отношение автора к своей родине, к отчужденному дому? Внимательно слушайте выступление первой группы. Дополните ваши впечатления об авторе и особенностях его мироощущения, переданных в художественном произведении и в автобиографии.

Карточка 1. «Глухой зимою, во времена тихие, сонные нашу школу взбудоражило неслыханно важное событие. Из города на подводе приехал фотограф! И не просто так приехал, по делу — приехал фотографировать. И фотографировать не стариков и старух, не деревенский люд, алчущий быть увековеченным, а нас, учащихся овсянской школы... Кстати говоря, дом, приспособленный под школу, был рублен моим прадедом, Яковом Максимовичем, и начинал я учиться в родном доме прадеда и деда Павла. Родился я, правда, не в доме, а в бане. Для этого тайного дела места в нем не нашлось. Но из бани-то меня принесли в узелке сюда, в этот дом. Как и что в нем было — не помню. Помню лишь отголоски той жизни: дым, шум, многолюдье и руки, руки, поднимающие и подбрасывающие меня к потолку»<sup>7</sup>.

Карточка 2 (Астафьев В. П. Автобиография // Урал. 2004. № 5).

**3-я группа.** Расскажите кратко, о чем «Васюткино озеро». Как оно соотносится с фактами биографии писателя? Как в рассказе переданы впечатления детства и юности главного героя? Что, на ваш взгляд, особенно важно? Расскажите о юности писателя, опираясь на автобиографию В. П. Астафьева.

Карточка 1. «Это озеро не отыщешь на карте. Небольшое оно. Небольшое, зато памятное для Васютки. Еще бы! Мала ли честь для тринадцатилетнего мальчишки — озеро, названное его именем! Пускай оно и не велико, не то что, скажем, Байкал, но Васютка сам нашел его и людям показал. Да, да, не удивляйтесь и не думайте, что все озера уже известны и что у каждого есть свое название. Много еще, очень много в нашей стране безымянных озер и речек, потому что велика наша Родина, и сколько по ней ни броди, все будешь находить что-нибудь новое, интересное...»

Карточка 2 (В. П. Астафьев, судьба рассказа «Васюткино озеро»).

**Промежуточная рефлексия.** Что общего в этих трех произведениях? Какая тема их объединяет? Из ответов учеников. В этих трех произведениях на первый план выступает тема детства, традиционная для русской литературы.

В них писатель рассказывает о трудном, но богатом впечатлениями детстве. Все эти рассказы автобиографичны.

**Третий этап. Социализация.** Поводом для обращения к миру детства послужила война, через которую прошел сам писатель. В своей памяти Астафьев желает воскресить в себе того мальчика, который прошел через войну. Предлагаю вам посмотреть короткий видеоролик «Георгий Жженов и Виктор Астафьев... Правда о войне и русском народе...». Какие ваши впечатления от просмотренного ролика? Какие факты запомнились?

*Из ответов учеников.* Видеоролик короткий, любительский, но он оставляет огромное впечатление, т. к. В. П. Астафьев рассказывает о своем военном прошлом. Рассказывает очень эмоционально, видно, что ему тяжело вспоминать эти годы. Мне запомнился эпизод с его раненым другом Ванькой, которого бросили, а В. П. Астафьев нашел и дотащил на себе до медсанбата. Ванька выжил и в 1946 г. нашел В. П. Астафьева.

Представьте себе, что у вас появилась возможность задать В. П. Астафьеву два-три вопроса. О чем вы его спросите? Предложите по два вопроса от группы. Каждая группа предлагает свои вопросы.

*Из ответов учеников.* 1-я группа: Виктор Петрович, что Вас сподвигло пойти на фронт? Как, по-Вашему, существует ли какое-то обобщение войны? Какие произведения о войне, написанные Вами, Вам особенно дороги? Почему?

2-я группа: Виктор Петрович, расскажите, присутствует ли какого-то рода фатализм на войне? Что помогало солдату выжить? Как герои Ваших художественных произведений чувствуют себя на войне? Какие чувства, мысли Ваших героев близки лично Вам?

3-я группа: Какое самое страшное воспоминание осталось у Вас о войне? Виктор Петрович, скажите, какой бы завет Вы дали будущим поколениям? Считаете ли Вы, что проза помогла Вам переосмыслить события прошлого?

Очень интересные, а самое главное, важные вопросы вы хотите задать писателю.

**Рефлексия.** Почему мастерская называется «...Что повидано в глаза...»? Поясните свой ответ. *Из ответов учеников.* Мастерская называется «...Что повидано в глаза...», потому что понять прозу В. П. Астафьева можно, только глубже погрузившись в контекст биографии автора, т. к. он писал обо всем, что видел, что испытал на себе.

Что вам запомнилось на сегодняшнем уроке-мастерской больше всего? *Из ответов учеников.* Я задумался, насколько исповедальная проза В. П. Астафьева, как будто писатель дает почитать нам свой личный дневник.

**Домашнее задание.** В качестве домашнего задания я предлагаю вам составить коллективное интервью с писателем в Google Форме. Я внесу предложенные вами вопросы, а вы попробуйте найти на них ответы, используя дополнительные источники. После этого мы опубликуем интервью с писателем в социальных сетях школы.

Проведя такой урок-мастерскую, мы обратили внимание, что учащиеся обобщили свои представления о прозе писателя, обобщили свои представления о прозе писателя в контексте биографии В. П. Астафьева. Благодаря технологии творческой мастерской произошло не только осмысление тематики и проблематики анализируемых рассказов, но и глубинное постижение поэтики художественных произведений, учащиеся увидели искренность и правдоподобие повествования, почувствовали внутренний голос автора, более глубоко осмыслили авторскую позицию. Творческая мастерская позволила раскрыть творческий потенциал старшеклассников. Многие из ребят активно работали в ходе мастерской: задавали друг другу вопросы, отвечали, анализировали, переосмыслили, продумывали. Учащиеся неплохо справились с творческим заданием — «интервью с писателем» и с большим интересом отнеслись к нему. Творческая мастерская способствовала активизации поисковой деятельности, пробуждению интереса к личности писателя, к его прозаическим произведениям.

Система вопросов и заданий, методы и приемы работы, использованные в мастерской по творчеству В. П. Астафьева в 11-м классе «...*Что повидано в глаза...*», способствовали более глубокому пониманию и освоению творческого метода писателя.

Предложенный в статье конспект урока полностью соответствует поставленной цели, каждый этап мастерской продуман с точки зрения реализации поставленных задач. Используемые на уроке методы и приемы способствуют более глубокому проникновению в художественный мир писателя, пониманию, формированию собственного отношения не только к прозе В. П. Астафьева, но и к его личности. Также в результате мастерской происходит активизация интереса к изучаемому материалу, развитию познавательной деятельности учащихся. Кроме этого, ученики учатся аргументированно отвечать на вопросы и задания, строить письменное и устное высказывание.

Этапы проведения мастерской стали уже во многом классическими, новым является содержание, которым наполняется каждая отдельная творческая мастерская. Для нашего исследования в качестве такого уникального содержания творческих мастерских мы взяли прозу В. П. Астафьева, актуализировав ее в Год памяти и славы и выявив ее художественный потенциал для развития ценностно-смысловых ориентиров старшеклассников.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Миронова Н. А. Цифровые технологии обучения в контексте непрерывного литературного образования. М.: Изд-во «Экон-Информ», 2020. 147 с.

<sup>2</sup> Галицких Е. О. От сердца к сердцу. Мастерские ценностях ориентаций для педагогов и школьников. СПб.: Паритет, 2003. 160 с.

<sup>3</sup> Миронова Н. А. Отражение концепции непрерывного литературного образования в современных программах по литературе для основной школы (В методическую лабораторию учителя-словесника) // *Начальная школа плюс До и После*. 2013. № 1. С. 57–61.



<sup>4</sup> Гетманская Е. В. Литературное образование в России и вызовы времени / Е. В. Гетманская, Н. А. Миронова, Н. А. Попова // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. 2016. № 5. С. 790–795.

<sup>5</sup> Солженицын А. И. Бодался теленок с дубом: Очерки литературной жизни. М., 1996. С. 378–379.

<sup>6</sup> Астафьев В. П. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3: Последний поклон. Кн. 1–2. М.: Мол. Гвардия, 1992. С. 68.

<sup>7</sup> Там же. С. 140.

**Firsova, A. V.**

*State-funded Educational Institution, School 1550, Moscow, Russia*

### **READING V.ASTAFYEV IN GRADE 11: FROM MORK EXPERIENCE**

This article deals with actualization and search for effective methods, teaching technologies, capable of solving the problems which are set for Literature education. Much attention is given to possibility of using the ‘creative workshops’ technologies in the process of working towards the prose of V. Astafyev at Literature lessons in grade 11.

*Keywords:* creative workshops technologies, V. Astafyev, ‘The picture I’m not in’, ‘The horse with the pink mane’, ‘Vasyutka’s lake’.

## **РУССКАЯ ЭЛЕГИЯ И ТАТАРСКАЯ ПОЭЗИЯ XX в.: РЕЦЕПТИВНЫЙ АСПЕКТ**

В статье выясняются различия между элегией в русской и татарской поэзии в аспекте их диалогических отношений, а также с точки зрения читательской рецепции данного жанра. Проведен научный эксперимент, фактической основой которого стало элегическое стихотворение Х. Туфана «Дуют ветры». Установлено, что рассмотрению элегии и элегического современными читателями, носителями разных культур и идентичностей, соответствует стратегия сопоставительного исследования в литературоведении.

*Ключевые слова:* русская элегия, татарская элегия, эстетическая интерференция, сопоставление литератур, диалог.

Среди малоизученных аспектов современного сопоставительного литературоведения особенного внимания заслуживает рассмотрение диалога русской элегии с элегиями, которые возникли в других национальных литературах России. Так, установлено, что татарская элегия, по сравнению с русской, которая, как известно, имела длительную, начиная с XVIII в., историю складывания основ в поэзии (В. К. Третьяковский, А. Сумароков), долгое время не входила в жанровую систему татарской литературы. До 60-х гг. XX в. татарская элегия не занимала заметное место в национальной поэзии, с присущей ей богатой и самобытной поэтикой лирических жанров. В указанные же годы в татарской авангардной лирике элегия возникает наряду с другими жанрами (романсом, сонетом), к ней обращаются, в частности, Р. Ахметзянов, Р. Файзуллин и другие известные поэты. В своем исследовании мы также исходим из того, что переводы русской элегии на татарский язык (Пушкин «Я пережил свои желанья», Лермонтов «Опасение»), возникновение которых относится к самому началу XX в., помогли сформировать эстетические начала для татарской элегии.

Однако такая ситуация вовсе не означает, что термин «элегия» выходил за пределы национальной литературы и татарского литературоведения. Нами установлено, что в исследованиях Г. Ибрагимова, известного ученого 20–30-х гг. XX в., в частности, в его работе «Уроки литературы», он использовался достаточно часто, особенно в описании народной лирики татар<sup>1</sup>. В труде Г. Ибрагимова расширяется объем содержания понятия элегии, привычного для европеизированного сознания. К примеру, Г. Ибрагимов наделяет элегию, ее тональность теми чертами, которые присущи как его родной литературе в целом, так и национальному характеру татар, его идентичности.

Ученый относит к элегиям, а точнее, к элегическими по содержанию произведениям, многие грустные песни родного народа.

В исследованиях современных литературоведов (Ф. З. Яхина, И. И. Халикова, А. Т. Сибгатуллиной) элегия также выступала в своем необычном содержании, а именно в качестве *определения* марсии — одного из канонических жанров татарской (шире — восточной) поэзии, ее неким жанровым предикатом, поясняющим, растолковывающим важнейшие черты этой формы. Вместе с тем мы полагаем, что такая «терминологическая» ситуация в определении восточного жанра скорее свидетельствует не о статусе элегии как художественной структуры в истории татарской литературы, сколько об «экспансии» элегического модуса на другие жанровые формы<sup>2</sup>.

Изучению диалога русской и татарской элегии способствует сопоставительный метод. Именно в этой области, направляющей свои усилия на поиск различий «своего» и «чужого», в свободном пространстве «диалогической встречи двух культур»<sup>3</sup>, элегический жанр обнаруживает полноту заложенных в ней идей и художественных приемов. Через сопоставление русской и татарской элегии выявляются новые смыслы, открывающие бытийную глубину лирического жанра, его особенную структуру мысли.

Один из наиболее сложных, дискуссионных аспектов диалога русской элегии и татарской поэзии — *рецептивный*, связанный с изучением того, как воспринимается данный жанр читателями разных культур. В этой связи обратимся к анализу результатов научного эксперимента, в основе которого — рассмотрение инонациональной рецепции лирического жанра.

Фактической основой эксперимента стало стихотворение татарского поэта Х. Туфана «Жилләр исә» («Дуют ветры», 1957), в котором элегический дискурс раскрывается с помощью народной поэтики татарского стиха.

Жилләр исә

*Исә жылләр исә жылләр.*

*Искән жылләр файдасыз*

Халык жыры

Тәрәзәмне ачып куйдым,

Килсәнә, жил, керсәнә:

Кадерлемнен хәлләрәннән

Берәр хәбәр бирсәнә!

Житә кичләр, жиләс жылләр

Исәләр дә исәләр.

Читенмени: керсәләр дә,

Исән әле, дисәләр.

Кичке жылләр сер сөйлиләр

Миңа түгел гөлләргә...

Синнән аерым көннәрәмдә

Мин сүз кушым кемнәргә?!<sup>4</sup>

Ветры веют

*Веют ветры, веют ветры,*

*Веют ветры зряшные...*

Народная песня

Окно раскрыл я. Залетай,

Овей мне душу, ветер.

О милой весточку подай,

Легко ль ей жить на свете?

Прохладен вечер. Даль темна.

А ветры веют снова.

Что стоит им сказать: она

Пока жива-здорова!

Но ветры вверили они

Не мне — цветам пунцовым.

В разлуке мы... С кем в эти дни

Я перемолвлюсь словом?

(Перевод Р. Морана)<sup>5</sup>.

Нужно отметить, что Х. Туфан не выносит в заглавие указание на жанр своего произведения, он ничего не говорит об элегии, напротив, в эпиграфе цитируются первые строчки татарской народной песни «Веют ветры, веют ветры», подчеркивающие скорее связь с народной, а не литературной формой. Вместе с тем в стихотворении ясно ощутим элегический тон, который сильнее всего передается с помощью мотива необратимой разлуки с любимой. Именно он создает чувство тоски лирического героя, глубоко переживающего потерю своего счастья.

В научном эксперименте участвовали две группы читателей. Одна группа испытуемых — это студенты-филологи отделения русской и зарубежной филологии Института филологии и межкультурной коммуникации КФУ. Всего — 24 реципиента, они читали и интерпретировали произведение Х. Туфана в русском переводе.

Другая группа — татарские читатели. Их представляли 20 студентов-филологов отделения национальной культуры и образования ИФМК. Для них татарский язык и литература являются родными, поэтому данное стихотворение они воспринимали в оригинале.

В задачу эксперимента входило рассмотрение эстетической интерференции как одного из явлений инонационального восприятия литературы; через интерференцию мы стремились понять, как менялась жанровая идентичность стихотворения Х. Туфана в русском читательском сознании, установить, через призму каких других жанров и их содержания воспринималось стихотворение татарского поэта.

Перед реципиентами стояли два вопроса, на которые они отвечали письменно:

1. Какое впечатление произвело на вас стихотворение Х. Туфана «Дуют ветры»? Как вы считаете, в чем состоит его идейно-психологическое содержание?
2. К какому жанру оно относится?

Исследование подтвердило, что восприятие стихотворения «Дуют ветры» татарскими читателями соответствовало тем художественным переживаниям, которые близки к элегическому тону как некоей интенции в произведении, создающей условия для возможной идентификации жанра этого произведения как элегии.

Вместе с тем выявилась и другая тенденция: понимание содержания произведения Х. Туфана, его основных мотивов и образов (прежде всего, ветра) происходило не из особенностей элегии, а тех поэтических жанров малых и средних форм, которые сложились в кругу традиций их родной литературы. Так, большинство рассуждений — 13 ответов — было направлено на рецепцию стихотворения «Дуют ветры» как одной из *форм «душевной лирики»* («күнел лирикасы»). В 4 ответах оно идентифицировалось как *песня*; в 2 рассуждениях татарских читателей жанр стихотворения «Дуют ветры» определялся с помощью *нэсер*. Основанием сближения произведения к нэсер («проза в стихах»)

стало, по их мнению, во-первых, присутствие мотива тоски (сагыну мотивы), который наиболее типичен для этой формы, а во-вторых, описание движения чувств: от надежды до безнадежности, что также является инвариантным свойством названного жанра.

И лишь в одном (!) из ответов была названа элегия, к которой, по мнению читателя, относится стихотворение татарского автора.

Обращение к душевной лирике в размышлениях читателей мы считаем неслучайным: такая разновидность лирического рода литературы занимает значительное место в татарской поэзии XX в. В работе «Татарская литература. Теория. История» в качестве основания ее рассмотрения среди других литературных форм указывается близость изображенных в ней переживаний моментам биографии автора<sup>6</sup>. Конкретизацией сказанного является, к примеру, стихотворение Тукая «Пар ат» («Пара лошадей»), в котором отдельные ситуации биографии поэта вплетены в сферу переживания его лирического субъекта<sup>7</sup>.

«Душевная лирика» сложилась наряду с гражданской лирикой, философской и пейзажной лирикой. Понятно, что в таком условном разделении разных видов лирической поэзии данное определение («күнел лирикасы») не является строго жанровым. Оно характеризует скорее *принадлежность* лирического субъекта к какой-то области его внутренних поисков и чувств. В данном случае — они происходят из событий биографии поэта, его личной жизни и судьбы.

Также нужно отметить, что татарские читатели, хорошо разбираясь в традициях и особенностях национальной поэзии, а также опираясь на факты биографии Х. Туфана, смогли достаточно глубоко раскрыть идейно-психологический потенциал произведения. Так, образ ветра, с их точки зрения, символизирует свободу, к которой стремится лирический герой, находясь в разлуке и неволе (за мотивом разлуки «угадывались» факты биографии Х. Туфана: ссылка поэта и, как следствие, вынужденное расставание с любимой женщиной, семьей). Именно эти конкретно-биографические представления, как формы художественного самовыражения, выступили, на наш взгляд, основанием для того, чтобы соотнести стихотворение Х. Туфана с «душевной лирикой».

Кроме того, по мнению некоторых татарских читателей (8), произведение «Дуют ветры» по своей структуре и ритмическому рисунку соответствует поэтике народной песни, строчки которой Туфан поместил в эпитафию.

Исследование подтвердило, что в восприятии читателей русской культуры, в отличие от татарских читателей, преимущественно имела место эстетическая интерференция. Наиболее полно она проявилась в понимании жанра этого стихотворения. Более 80 % испытуемых восприняли произведение Туфана через призму элегии как жанра, который, как известно, в истории русской литературы XIX в. занял особое место. По мнению читателей, «произведение наполнено грустными размышлениями о любимой», оно относится

к философской лирике и отличается «меланхоличностью переживаний», «личной болью и сожалением» поэта. Согласно их взглядам, в произведении «есть черты, характерные для этого жанра: *мотивы разочарования, одиночества, тоски*» (выделено нами. — А. Х.).

Или: стихотворение Туфана «хранит в себе нечто сокровенное, что указывает на то, что оно относится к элегии» и т. п.

Рассмотрение других лирических жанров не вошло в «горизонт ожидания» русских читателей, что, несомненно, отличало их восприятие от рецепции представителей татарской идентичности. В рассуждениях же о содержании этого стихотворения проявились черты общего. Оно касалось, прежде всего, главной темы произведения (разлуки с любимой женщиной) и мотивов тоски и одиночества, звучащих в нем. То, что рассмотрение иных лирических жанров не вошло в «горизонт ожидания» русских читателей, указывает на самобытный, уникальный характер инонациональной рецепции, расходящейся в целом с восприятием читателей-татар.

Таким образом, жанровая идентичность произведения Х. Туфана в инонациональном восприятии оказалась «непрозрачной». Здесь имела место эстетическая интерференция, в результате которой, по словам Ж.-М. Шеффера, возник «зазор» между «авторской и читательской жанровой ситуацией»<sup>8</sup>. Речь идет о том, что, с точки зрения читателей русской культуры и языка, стихотворение «Дуют ветры» — это элегия, в ней звучат «чисто элегические» чувства лирического субъекта: тоска, грусть, меланхолия. Мы считаем, что эстетическая интерференция в читательском сознании была стихийной, в такой рецепции инонациональное стихотворение приобрело черты иной жанровой идентичности: структурирование его художественных интенций превратило жанр произведения Х. Туфана в элегию.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Ибрагимов Г.* Эдэбият дәрәсләре [Уроки литературы]. Казан: Сабах, 1916. 148 б.

<sup>2</sup> *Зырянов О. В.* Эволюция жанрового сознания русской лирики: феноменологический аспект. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2003. С. 127.

<sup>3</sup> *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. 2-е изд. М.: Искусство, 1986. С. 354.

<sup>4</sup> *Туфан Х.* Избранные произведения. Казан: Татар. кн. изд-во, 1964. С. 214 (на татар. яз.).

<sup>5</sup> *Туфан Х.* Избранное. Стихи и поэмы: пер. с татар. яз. / сост. Б. Гайнетдинов. М.: Сов. Россия, 1987. С. 151.

<sup>6</sup> Татарская литература. Теория. История / Д. Ф. Загидуллина, А. М. Закирзянов, Т. Ш. Гилязев, Н. М. Юсупова. 2-е изд. Казань: Мәгариф, 2006. С. 48 (на татар. яз.).

<sup>7</sup> Там же. С. 66.

<sup>8</sup> *Шеффер Ж.-М.* Что такое литературный жанр? Пер. с фр. / послесл. С. Н. Зенкина. М.: Едиториал УРСС, 2010. С. 150.

**Khabibullina, A. Z.**

*Institute of philology and cross-cultural communication Kazan (Volga region) federal university*

## **RUSSIAN ELEGY AND TATAR POETRY OF XX CENTURY: RECEPTIVE ASPECT**

The article studies the differences between elegy in Russian and Tatar poetry in the aspect of their dialogical relations as well as from the point of view readers' reception of this genre. The factual basis of the conducted scientific experiment is elegiac poem by Kh.Tufan "The winds are blowing". It is stated that studying the elegy and elegiac by modern readers, representatives of different cultures and identities corresponds to the strategies of comparative research in literary studies.

*Keywords:* Russian elegy, tatar elegy, aesthetic interference, comparison of literature, dialogue.

## ФУНКЦИИ ДНЕВНИКОВОГО ПОВЕСТВОВАНИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ МОЛОДЫХ ЭМИГРАНТСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ ПЕРВОЙ ВОЛНЫ

Анализируются произведения Ек. Бакуниной, А. Агеева, Н. Берберовой, Г. Кузнецовой, объединенные концепцией «человеческого документа»; отмечается, что использование «эмигрантскими детьми» дневникового повествования в различных эстетических целях выводит на полемику о задачах литературы в эмиграции: свидетельствует о вечной борьбе документа с вымыслом в литературе и обнаруживает несогласие консервирующих национальную культуру в эмиграции реализма и модернизма с авангардом.

*Ключевые слова:* литература русского зарубежья, дневник, Ек. Бакунина, А. Агеев, Н. Берберова, Г. Кузнецова.

Эпоха Серебряного века породила огромное количество эго-документов, ставших претекстами художественных произведений их авторов. В литературе старшего поколения эмиграции первой волны такая ситуация в целом сохраняется (самый яркий пример — А. Ремизов, сделавший свои дневники художественными произведениями). Молодые писатели, группировавшиеся вокруг Г. Адамовича и журнала «Числа» (Б. Поплавский, Ю. Фельзен, С. Шаршун, А. Гингер, А. Присманова, Ек. Бакунина и др., во главе со старшими — «двумя Жоржами» — Адамовичем и Ивановым и Н. Оцупом) не просто возродили концепцию литературы «человеческого документа» (вслед за французским натурализмом и «документальной линией» русской литературы времени революции 1905 г. и первых пореволюционных лет), но и сделали дневниковую исповедальность повествовательной стратегией.

Тема «отказа от искусства» в пользу «рассказа о себе», изображения «эмигрантских будней» человека без биографии, имеющего право на свою поэзию, занимала главное место в произведениях писателей «парижской ноты». Г. Адамович в программной статье 1933 г. «Человеческий документ» призывал «выпить до дна чашу индивидуализма» неизбежно появляющихся «дневников, признаний и записок», создающих в литературе «человеческую историю» (с оглядкой на «человеческую комедию» предшествующего века), с поэтикой «черновика», косноязычия, молчания «протоколов» внутренней жизни<sup>1</sup>. Даже поэзия должна была стать «непоэтической», стихами «для себя» (дневником женской души называли лирику Л. Червинской и И. Кнорринг, «Посмертный дневник» назывался поздний цикл Г. Иванова).

Против размывания литературности в угоду «простоте и правде» жизни активно выступали Ходасевич-критик (который вел свой реальный дневник



— «Камер-фурьерский журнал», сохраняющий от забвения каждый день эмигрантской культуры) и Набоков (и своим творчеством, и литературной войной «до последней капли чернил» с журналом «Числа»). Поэтому в основе известной дискуссии о задачах литературы в эмиграции, окончившейся враждой Ходасевича с Адамовичем и Г. Ивановым, как и войне Набокова против авторов журнала «Числа», лежит, по мнению исследователей (О. Коростелева, С. Федякина, Н. Мельникова), представление о литературности или «дневниковости» литературы. М. Рубинс, вслед за И. Каспэ, обосновывающей «незамеченность» младоэмигрантов как творческую стратегию, указывает на литературность самой концепции «человеческого документа», обнаруживая в творчестве Поплавского, Шаршуна, Фельзена несомненные черты фикциональности — «игры с различными литературными традициями, авторские маски, интертекстуальность, использование пародий, пастиша, мифологем»<sup>2</sup>. «Скрытая литературность» обнаруживается и в прозе Н. Берберовой<sup>3</sup>. Однако закономерно возникает вопрос о типе авторства, которое конструируется в результате обращения разных писателей к одним и тем же повествовательным стратегиям, тем более что само дневниковое повествование активно используется не только авторами «парижской ноты», но и противоположного лагеря, продолжающего традицию литературности Серебряного века. Важно выяснить, какие эстетические функции дневниковое повествование выполняло у тех и у других.

Необходимо оговориться по поводу самого термина «дневниковое повествование». В строгом смысле дневником называют «периодически пополняемый текст, состоящий из фрагментов с указанной датой для каждой записи»<sup>4</sup>. Эпоха Серебряного века завершилась появлением классических по структуре романов-дневников Л. Андреева и Е. Замятина (оба стали известны читателям в 1921 г.), в которых дневниковый хронотоп (взаимодействие семантики топосов и дат или названий конспектов) создает многоуровневую неомифологическую форму модернистского романа, где дневник героя манифестирует авторское сознание, в том числе эстетические взгляды автора<sup>5</sup>. В избранных для анализа произведениях «детей эмиграции» — Н. Берберовой, М. Агеева, Ек. Бакуниной, Г. Кузнецовой — строгая форма дневника (членение по дням) отсутствует; чаще это главы, обозначенные цифрами или имеющие названия, однако исповедальность я-повествования, автокоммуникативность, монтажность и немотивированная фрагментарная наррация с обрывами в записях, как и обязательные указания на наличие рукописи дневника (тетрадка Сони, рукопись Вадима Масленникова, дневник Елены), позволяют назвать такую повествовательную организацию «дневниковой», реализующей поэтику исповедальности. То есть речь идет о литературной имитации дневниковой формы, о чем пишет Н. В. Летаева: «Проза “незамеченного поколения” — проза дневниковая, которая, не заботясь о форме, фиксировала малейшие движения внутренней жизни героев <...> это своего рода записные книжки, где авторы хотели передать смутность душевных

переживаний в отчетливых словах, где вещный мир и ощущения слиты во едино и где мысль, захваченная врасплох при своем рождении или в движении, в развитии, порождает стенограмму, которую читатель порой не в силах расшифровать»<sup>6</sup>.

Знаковым для «числовцев» и поводом для литературной борьбы стала публикация скандально известного романа Ек. Бакуниной «Тело» (1933) — психофизиология женщины. Сначала повествование в нем строится как хаотичная смена эпизодов о настоящем и прошлом героини. С 19-го эпизода организация наррации меняется: дается типичный эмигрантский день (явная отсылка к прустинско-джойсовской форме, на которую ориентировались молодые авторы); из описания одного дня совершаются экскурсии в прошлое. Слом в повествовании (направленный, возможно, на деавтоматизацию восприятия или шокирование читателя, если иметь в виду сам материал — переживание интимнейших моментов жизни женщины), многочисленные событийные повторы, немотивированные переходы от эпизода к эпизоду, инородность финала логике изображаемых событий создают рваное повествование дневника (и возможно, если бы автор прикрыл сюжетные разрывы датами, т. е. сделал наррацию совершенно дневниковой, то избежал бы шквала обвинений в непрофессионализме). Бакунина вполне сознательно создавала произведение в виде необработанного, «сырого» дневника распадающейся личности, дающего полное представление о распаде мира. Поэтому литературные претензии она, как автор, не принимала (не считала себя писателем и свое творческое кредо — «нестерпимость молчания» — сформулировала в более ранней статье 1932 г. «Для кого и для чего писать?», опубликованной в «Числах»). Такое полное отождествление автора с героем Ходасевич назвал «болезнью» и новым декадентством в литературе: «человеческие документы» Е. Бакуниной, И. Кнорринг, и Л. Червинской — «дневником», «доверчиво раскрытым перед случайным читателем», а в самих авторах видел черты дилетантов (письмо «женщины о женщине»). В одной из своих рецензий в «Возрождении» Ходасевич писал:

«Подлинный человеческий документ (будь то дневник, письмо, мемуар или что-нибудь в этом роде) представляет собою не более как непосредственное свидетельство о психологическом факте (или о цепи фактов). Как всякий документ (в том числе — фотографический снимок), он должен обладать лишь двумя достоинствами: подлинностью и точностью. Как всякий документ, он представляет собою лишь материал для дальнейших обобщений и заключений. В качестве материала он может служить надобностям психолога, социолога, историка, художника и т. д., но сам по себе он не есть ни психологическое, ни социологическое, ни историческое, ни художественное произведение. Он — кусок жизни, который для того, чтобы стать искусством, нуждается в сложном и углубленном, отчасти таинственном претворении, которое зовется творчеством»<sup>7</sup>.

Нужно заметить, что и Г. Адамович, и Ю. Мандельштам, поэт круга Ходасевича, много писали о влиянии на «числовцев» современных наследников

французского натурализма (в первую очередь «Путешествие вглубь ночи» Селина), а канадский исследователь Л. Ливак на этом основании вообще откалывал поколению литературных «детей» в художественной оригинальности.

Интересную пару образуют произведения, появившиеся одновременно (1934 г.), — «Аккомпаниаторша» Н. Берберовой и «Роман с кокаином» М. Агеева. В них представлен один и тот же тип оставившего после себя дневник маргинального героя («подпольного человека» 30-х гг., по определению Б. Поплавского), вплоть до конкретных совпадений в обстоятельствах судьбы (позор безотцовщины и нищеты, стыд за неудачницу-мать, зависть к более могущественным людям, предательские поступки, жизненный тупик и ранняя смерть), однако дневниковое повествование реализует разные концепции их авторов.

В повести Берберовой классический дневник «погибшей девушки» выстроен, казалось бы, по уже существующим образцам женских дневников начала века (Нелли Пташковой, Марии Башкирцевой, Елизаветы Дьяконовой). Однако литературоцентричная рамка и панэстетический аллюзивный сюжет переводят изображение событий с точки зрения погибающей личности в авторский разговор о смысле жизни в творчестве, утверждают жизнетворческую позицию как единственно возможную для писателя-эмигранта. Дневник Сони вызывает в читателе обратные чувства: сострадание к неудавшейся судьбе «не-творца» (аккомпаниаторши) не может заслонить манифестируемую автором идею о примате творчества над жизнью. Изображающий гибель человека в эмиграции дневник Сони содержит в себе и альтернативные пути преодоления социального разрушения — жизнь в творчестве Травинной, Митеньки, Бера. В авторской логике разрушительные силы истории властны над заурядными людьми, ждущими подарков от судьбы, но не творящими ее. В этом смысле смерти Павла Федоровича и Сони, не имеющих своей собственной судьбы, а только «сопровождающих» Травину, в определенном смысле закономерны. Творческая личность в художественном мире Берберовой адекватна времени и самодостаточна, а потому всегда обретет свою Америку — землю обетованную. Ценности, которыми живет творец, — свобода, независимость, любовь, искусство — формируют талант, способный существовать в пространстве культуры и выстраивать свою жизнь по законам искусства (почти символистский панэстетизм)<sup>8</sup>.

В «Романе с кокаином» и аллюзивный план (исследованный Н. В. Летаевой лермонтовский код), и завершающая рамка (рассказ о гибели героя, которому не помог гимназический товарищ, и о рукописи, оставшейся после него) не способствуют перекодировке смыслов дневника героя, т. е. не выстраивают авторского плана. Как и в случае с Бакуниной, автор тождественен своему герою, фиксирующему распад личности в распавшемся мире. Причем если в первой части («Гимназия») в записках героя есть элементы самоанализа и исповедального философствования, то к последним частям («Кокаин» и «Мысли») они уступают место физиологическому протоколированию

ощущений наркомана и его движущихся по кругу «навязчивых идей». Дневник героя тотально заполняет повествование, фиксирует сам процесс распада, и напоминает сюрреалистическое автоматическое письмо.

Итак, если М. Агеев создает «человеческий документ» в «числовском» смысле, то Берберова использует форму дневникового повествования в модернистском («набоковском») варианте, развивающем линию романа-дневника Л. Андреева и Е. Замятина: в «Приглашении на казнь» дневник Цинцинната удостоверяет наличие истинной реальности — творческой, в «Соглядатае» — от обратного: пошлый человек с помощью письма надеется остаться в истории. Потому-то Набоков не мог быть автором «Повести с кокаином» (первое название) не только стилистически (о чем говорила Вера Набокова — не мог употребить «шибко»), но, что важнее, концептуально.

В прозе младоэмигрантов есть еще один вариант дневникового повествования, связанный с именем Г. Кузнецовой, известность которой принес «Грасский дневник», эго-текст с лирическими вкраплениями. Ее роман «Пролог» (1931), явно ориентированный на бунинский канон, написан в форме лирического дневника, изнутри изображающего становления поэта: пролог жизни творца. Несмотря на традиционность (реалистическую природу) текста, лирическая стихия, лейтмотивная организация прозаического повествования по законам стиха, символизация и культурная аллюзивность сюжета изображают путь будущего художника в постижении красоты и гармонии логоцентричного мира-космоса. Конечно, в творческой системе ученицы Бунина онтологическая реальность включает в себя эстетическую, однако в ситуации полемики о задачах эмигрантской литературы ее разные по своим задачам «дневники» только усиливают позиции «литературоцентричного» полюса.

Таким образом, молодые писатели первой волны использовали дневниковое повествование в разных целях, что проливает дополнительный свет на суть полемики о задачах литературы в эмиграции: с одной стороны, свидетельствует о вечной борьбе документа с вымыслом в литературе, с другой — обнаруживает полемику (консервирующих национальную культуру в эмиграции) реализма и модернизма — с авангардом «эмигрантских детей», стремящихся ассимилироваться в пространстве Европы.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Яковлева Н. «Человеческий документ»: история одного понятия. Хельсинки, 2012. С. 150.

<sup>2</sup> Рубинс М. Жанр человеческого документа в русско-парижской прозе 1930-х годов // Литература русского зарубежья (1920–1940-е годы). Взгляд из XXI века: Материалы Международной научно-практической конференции 4–6 октября 2007 года / под ред. Л. А. Иезуитовой и С. Д. Титаренко. СПб.: Филологический факультет, 2008. С. 36.

<sup>3</sup> Хатямова М. А. «Скрытая литературность» в прозе Н. Н. Берберовой // Русская литература в современном культурном пространстве. Литература о литературе. Томск: ТГПУ, 2010. С. 222–235.

<sup>4</sup> Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А. Н. Николюкина. М.: Интелвак, 2001. С. 232.

<sup>5</sup> *Хатямова М. А.* Варианты дневникового повествования: Е. И. Замятин и М. А. Осоргин // Творческое наследие Е. И. Замятина в новых научных концепциях и гипотезах. К 135-летию со дня рождения писателя: коллективная монография. Тамбов: Принт-Сервис, 2019. С. 150–167.

<sup>6</sup> *Летаева Н. В.* Молодая эмигрантская литература 1930-х годов: проза на страницах журнала «Числа»: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2003. С. 18.

<sup>7</sup> *Яковлева Н.* Указ. соч. С. 165.

<sup>8</sup> *Хатямова М. А.* Культуросохраняющая семантика структуры «текст в тексте» в повести Н. Н. Берберовой «Акомпаниаторша» (1934) // Сибирский филологический журнал. Новосибирск, 2008. № 1. С. 76–86.

**Khatyamova, M. A.**

*Tomsk State University*

### **FUNCTIONS OF DIARY STORYTELLING IN CREATIVITY YOUNG ÉMIGRÉ WRITERS OF THE FIRST WAVE**

The works of Ek. Bakunina, A. Ageev, N. Berberova, G. Kuznetsova, united by the concept of a “human document”; It is noted that the use of diary narratives by “emigrant children” in various aesthetic functions leads to controversy about the tasks of literature in emigration: it testifies to the eternal struggle of the document with fiction in literature and reveals the disagreement of realism and modernism, conserving national culture in emigration, with the avant-garde.

*Keywords:* literature of the Russian diaspora, diary, Ek. Bakunina, A. Ageev, N. Berberova, G. Kuznetsova.

**ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ КАК ПРИЕМ ОРГАНИЗАЦИИ  
ПРОСТРАНСТВА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА:  
РОМАН М. СТЕПНОВОЙ «САД»**

В статье интертекстуальность рассматривается как прием организации пространства художественного текста. Проводится анализ художественной структуры романа «Сад» современной писательницы Марины Степновой. Доказывается, что интертекстуальность в романе представлена не только в виде цитат, аллюзий и реминисценций, но и как более сложные отношения между текстами русской литературы. В частности, в анализируемом тексте обнаружены элементы паратекстуальности, метатекстуальности и архитектекстуальности (по Ж. Женетту). Опора на интертекст русской классической литературы позволяет автору современного текста представить собственный вариант семейного романа / романа воспитания.

*Ключевые слова:* роман М. Степновой «Сад», художественный текст, пространство художественного текста, семейный роман / роман воспитания, интертекстуальность.

Роман Марины Степновой «Сад» (2019 г., вышел в свет в 2020 г.) привлек внимание читателей и критиков сразу после публикации по ряду причин. Во-первых, ожидание публики было связано с неоднократно обозначенной долгой работой автора над текстом; во-вторых, успех предшествующих книг усилил интерес к тому, что скажет популярный современный писатель в очередном романе, в-третьих, жанровый и стилистический горизонт читательского ожидания по отношению к творчеству Марины Степновой оказался достаточно сформированным.

И читатели, и критики сразу же обратили внимание на «литературность» нового романа М. Степновой. Так, по мнению одного из авторитетных критиков-рецензентов современных произведений литературы Галины Юзефович, «Сад» М. Степновой — «изысканный и масштабный роман, отсылающий к Толстому, Тургеневу, Чехову», т. к. он «наполнен толстовскими, тургеневскими, чеховскими аллюзиями», а начало романа «буквально воспроизводит паттерн классической русской прозы»<sup>1</sup>. А. В. Жучкова, проанализировав текст с точки зрения соответствия классическому жанру идеологического романа, увидела в нем, с одной стороны, ответ «Бесам» Ф. М. Достоевского, а с другой стороны — пародию на роман воспитания<sup>2</sup>. Автор также неоднократно в различных интервью комментировала свое новое произведение, говорила о том, что ее роман только «притворяется» историческим, а на самом деле — современный; он «притворяется» романом XIX в.: «Это русская литература XIX века божественная, которую я просто адаптировала к веку XXI»<sup>3</sup>.

Учитывая отмеченную читателями и критиками литературность текста романа М. Степновой «Сад», предлагаем при анализе структуры художественного текста использовать термин «интертекстуальность». В современных филологических работах интертекстуальность понимается в широком и узком значении. Широкое понимание характерно для Ю. Кристевой и Р. Барта. В частности, в работе по семиотике Р. Барт писал: «Каждый текст представляет собой новую ткань, сотканную из старых цитат, отрывки культурных кодов, формул, ритмических структур, фрагменты социальных идиом и так далее — все они поглощены текстом, перемешаны в нем, поскольку всегда до текста вокруг него существует язык»<sup>4</sup>. Опираясь на классификацию разновидностей интертекстуальности, предложенную Ж. Женеттом<sup>5</sup>: интертекстуальность, паратекстуальность, метатекстуальность, гипертекстуальность, архитектекстуальность, и разрабатывая ее, Н. А. Фатеева предлагает дифференцировать интертекстуальность с точки зрения читателя и автора, определяя последнюю как «способ генезиса собственного (авторского. — *Д. Ш.*) текста и постулирования собственного поэтического “я” через сложную систему отношений оппозиций, идентификаций и маскировки с текстами других авторов»<sup>6</sup>.

В рамках данной статьи актуальны следующие разновидности анализируемого приема: интертекстуальность, реализуемая в использовании цитат и аллюзий; паратекстуальность, понимаемая как соотношение текста произведения с его заглавием, эпиграфом и послесловием; метатекстуальность как отношение к претексту (пересказ содержания предшествующего текста, коммуникативная ссылка на него); архитектекстуальность, проявляющая себя на уровне жанровых связей в пространстве художественной литературы в целом. Опора на интертекстуальность оказывается востребованной также при рассмотрении текстов, принадлежащих в современном коммуникативном пространстве к различным дискурсам, в частности, при анализе функционирования прецедентных феноменов в современном медиадискурсе. Например, Е. В. Корнилова предлагает исследовать заголовки современных медиатекстов в аспекте интертекстуальных отношений, по ее мнению, «аллюзивные заголовки медиатекстов ярко иллюстрируют интертекстуальность как лингвокультурный феномен современной речевой практики»<sup>7</sup>, а статья П. Н. Демченко представляет прецедентные феномены в заголовках газетных текстов<sup>8</sup>. Интертекстуальные включения в художественном произведении функционируют и как средство его риторизации. Согласимся с мнением Н. В. Русановой: «Структура художественного текста и риторическое построение в художественном тексте взаимообусловлены. Приемы риторизации становятся компонентами структуры художественного текста, выполняющими свои художественные функции»<sup>9</sup>.

Обратимся к структуре романа Марины Степновой «Сад», действие которого разворачивается в XIX в. в воронежском имении Анна князей Борятинских. Роман состоит из пяти глав, названия которых — Мать. Отец. Дочь. Брат. Сын — моделируют традиционную композицию семейного романа,

задавая направление интерпретации текста читателем. Однако предположение оказывается неверным, перевернутым, подобно эпиграфу к роману, который, даже после прочтения в обратном / зеркальном порядке, не только ничего не проясняет в содержании текста, а, наоборот, больше запутывает (набор слов напоминает то ли формулы заговора, то ли опыты представителей авангарда начала XX в.). Так, центром главы «Отец» становится земский врач, лекарь, немец по происхождению Мейзель, который по отношению к главной героине занимает позицию отца (при этом биологический отец князь Борятинский практически исчезает из романа), а в главе «Брат» неожиданно появляется брат Владимира Ленина, Александр Ульянов. Таким образом ожидание семейной саги, возникшее при знакомстве с оглавлением, корректируется при прочтении текста. И все же роман «Сад» можно отнести к семейным романам, т. к. в нем рассказывается история русской дворянской семьи.

Начальная фраза романа, которую можно считать и своеобразным эпиграфом к первой главе, «Что за прелесть эта Наташа!»<sup>10</sup> — атрибутированная в самом художественном произведении цитата, вводящая в современный текст толстовский роман-эпопею «Война и мир». Княгиня Борятинская, библиофилка и тонкая ценительница книг Л. Н. Толстого, назовет в честь своей любимой героини Наташи Ростовой неожиданного позднего ребенка, свою дочь. Кроме этого, 1869 г., год выхода в свет «Войны и мира», станет точкой отсчета фабулы романа «Сад», зафиксирует его начальную границу в хронологических рамках.

Описание сада занимает 10 страниц в начале романа, выполняя функцию экспозиции, своеобразной развернутой ремарки, эксплицируя «стилистическую изысканность» и порождая различного рода интертекстуальные отсылки. С точки зрения содержания и описания места действия в художественном произведении, интертекстуальность реализуется на уровне аллюзий на сады дворянских поместий из русской классической литературы: тургеневские «дворянские гнезда», бунинские яблоневые сады и, конечно, чеховский «вишневый сад». В разумно устроенном прежними владельцами саду растут вишни разных сортов и времени созревания, слива, яблони, груша, малина и другие ягодные кустарники. «Вокруг был праздник — *нескончаемый, щедрый, торжествующий. Сочная, почти первобытная зелень перла отовсюду, кудрявилась, завивалась в петли, топорщила неистовые махры.* <...> Зато вишен уродилась целая пропасть, да каких! Надежда Александровна задрала голову — мир над ней крутанулся, *зеленый и алый, темно-гладкий, насквозь пронизанный светом, наливной*, — и засмеялась от радости... На вкус вишня оказалась такая же точно, как на вид, — *горячая, тягелая, темная. Живая.* ...ей на голову шлепались мягкие переспелые сливины. Самые лакомые, сизоватые, насквозь прозрачные, наливные — висели выше всего. <...> Надежда Александровна надкусила *горячую сливу, протянула мужу — лопнувшую, почти библейскую, почти смокву, текущую голодом и медом*, из сада маленькой, смуглоногой и тоже выдуманной Сулами-



фи. <...> От вчерашнего *румяного райского* великолепия не осталось и следа»<sup>11</sup>. В приведенном отрывке нами курсивом выделены определения, передающие восприятие мира персонажем (княгиней Надеждой Александровной Борятинской) и автором, среди определений увиденные читателями троекратные и более, часто оригинальные, авторские (например, мир *темно-гладкий, наливной*), поставленные в постпозицию, они функционируют в роли предиката; в тексте фрагмента подчеркнуты экспрессивные глагольные предикаты активного действия, строящие описание сада — с одной стороны, места действия (фона) и, с другой — одного из персонажей романа (фигуры).

Ярко-красочный, выпукло детализированный, антропоморфно выписанный пейзаж задает интермедиальные аллюзии широкого диапазона: от библейских текстов и гимнических песен (атрибутированные аллюзии представлены в тексте) до живописных полотен. Способы изображения природы и человека во многом напоминают триптих И. Босха «Сад земных наслаждений», где природа и человек слиты воедино, где царят сладострастие и порок, где люди, вкусившие ягод и плодов, предаются греху. Буйство природы в «Саду» М. Степновой выступает завязкой сюжета: вспыхнувшая между княгиней и князем природная / животная страсть дает жизнь главной героине романа Тусе (княжне Наташе). Жизнь Туси от рождения, через загадочное молчание в течение первых пяти лет, которое тревожило мать и лекаря-воспитателя Мейзеля, через взросление и несостоявшуюся попытку получить профессиональное образование в области коневодства, к замужеству, устройству собственного конезавода, беременности и вырубке сада — эти события и эпизоды создают канву романа воспитания. Особая роль здесь отводится Мейзелю, его педагогическим приемам, его определяющему влиянию на формирование характера княжны Наташи. Вопрос о свободе личности и независимости человека от окружающего его мира также имеет непосредственное отношение к теме воспитания.

Паратекстуальность как соотношение текста произведения с заголовком, эпиграфом и послесловием реализуется в характерных для русской классической литературы приемах.

Одним из источников интертекстуальных, метатекстуальных и архитектуральных отсылок является творчество А. П. Чехова, в первую очередь его драматургия. Так, стремление княжны Борятинской вырваться за пределы имения в большой мир и изменить свою жизнь обозначено неатрибутированной чеховской цитатой «В Москву. В Москву. В Москву»<sup>12</sup>.

В завершающей роман картину вырубка сада изображена как уничтожение природы и старой жизни (деревья — живая природа, подобны человеку, способны испытывать боль), что соотносится с финалом чеховского «Вишневого сада». «Тук. / Дерево вздрогнуло, будто не веря. Вскрикнуло. Захлебнулось. / Швырнуло в небо пригоршню переполненных, растрепанных, ничего не понимающих птиц. / Яблоки тихим частым дождем посыпались на траву./ Тук. Тук. Тук. / По всему саду задержались беспомощно, как от боли,

верхушки живых деревьев. <...> Новый и старый сад вырубili полностью. Парк тоже»<sup>13</sup>. В пьесе А. П. Чехова в заколоченном доме остается умирающий Фирс, у М. Степновой княгиня Борятинская при смерти, уже ничего не чувствует, когда закончили вырубать сад.

Таким образом, архитектуральность романа «Сад» проявляется в смешении жанров (роман: семейный роман / роман воспитания — пьеса: невыделенные реплики / необозначенная прямая речь — дневник), размывании жанровых канонов, в обнаруженном читателями и критиками пародировании, в целом — в жанровой трансформации. Собственно интертекстуальные включения (цитаты с атрибуцией и без атрибуции) функционируют как смысловые доминанты в структуре художественного текста. Метатекстуальность реализуется как критические ссылки на претекст, в качестве которого в романе М. Степновой «Сад» выступает русская классическая литература. На ее фоне само название / заголовок «Сад» становится метатекстом по отношению к художественному произведению.

### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Галина Юзефович*. «Сад» Марины Степновой. URL: <https://meduza.io/feature/2020/08/22/sad-mariny-stepnovoy-izyskannyy-i-masshtabnyy-roman-otsylayuschiy-k-tolstomu-turgenevu-chehovu> (дата обращения: 30.04.2021).

<sup>2</sup> *Жучкова А. В.* Де Сад. О романе Марины Степновой «Сад» // Вопросы литературы. 2021. № 1. С. 99–111.

<sup>3</sup> Интервью с Мариной Степновой. URL: <https://www.tatler.ru/heroes/pisatelnica-marina-stepnova-o-materinstve-i-predatelstve-v-romane-sad> (дата обращения: 30.04.2021).

<sup>4</sup> *Барт Р.* Избранные работы. Семиотика. Поэтика. М.: Прогресс, 1978. С. 512.

<sup>5</sup> *Женетт Ж.* Палимпсесты: литература во второй степени. М., 1982.

<sup>6</sup> *Фатеева Н. А.* Контрпункт интертекстуальности, или Интертекст в мире текстов. М.: Агар, 2000. С. 20.

<sup>7</sup> *Корнилова Е. В.* Заголовок современного медиатекста в аспекте интертекстуальных отношений // Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных и гуманитарных дисциплин: Сборник научных трудов IV Международной научно-методической конференции / ответственный редактор: А. Б. Маховиков. СПб.: Санкт-Петербургский горный университет, 2017. С. 104–105.

<sup>8</sup> *Демченко П. Н.* Прецедентные феномены в заголовках газетных текстов (на материале газеты «Коммерсант») // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе. Сборник научных трудов VII Международной научно-методической конференции. СПб., 2019. С. 143–146.

<sup>9</sup> *Русанова Н. В.* Проблема исследования художественного текста в риторическом аспекте // Записки Горного института. 2011. Т. 193. С. 194.

<sup>10</sup> *Степнова М. Л.* Сад: роман. М.: Издательство АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2020. С. 9.

<sup>11</sup> Там же. С. 15–25.

<sup>12</sup> Там же. С. 391.

<sup>13</sup> Там же. С. 409–413.

**Shchukina, D. A.**

*Saint-Petersburg mining university*

**INTERTEXTUALITY AS A METHOD OF ORGANIZING THE SPACE OF A LITERARY TEXT: M. STEPNOVA'S NOVEL "THE GARDEN"**

In the article, intertextuality is considered as a method of organizing the space of a literary text. The article analyzes the artistic structure of the novel "The Garden" by the contemporary writer Marina Stepnova. It is proved that intertextuality in the novel is represented not only in the form of quotations, allusions and reminiscences, but also as a more complex relationship between the texts of Russian literature. In particular, the analyzed text contains elements of paratextuality, metatextuality, and architectuality (according to Zh. Genette). Relying on the intertext of Russian classical literature allows the author of a modern text to present his own version of the family novel / the novel of upbringing.

*Keywords:* M. Stepnova's novel "The Garden", art text, space of art text, family novel / novel of education, intertextuality.



НАПРАВЛЕНИЕ 5

**РУССКИЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОМ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РОССИИ:  
ДОШКОЛЬНОЕ, СРЕДНЕЕ (ОБЩЕЕ)  
И ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

Новые подходы к обучению  
русскому языку в вузах  
и на курсах

Учебный предмет  
«Русский язык и культура речи»:  
состояние и перспективы

Современная подготовка  
филологов-русистов

Русский язык в сфере  
трудоустройства

Компьютерные технологии  
в обучении русскому языку  
взрослых учащихся

Обучение русскому языку  
студентов нефилологических  
специальностей



**Абросимова Алеся Вячеславовна**

*Новосибирский государственный  
архитектурно-строительный  
университет (Сибстрин),  
Новосибирский государственный  
технический университет*

eyx276@yandex.ru; abrosimova@corp.nstu.ru

**Колесникова Наталия Ивановна**

*Новосибирский государственный  
технический университет*

nkolesnikova@corp.nstu.ru

## **ЖАНРОВО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ УЧЕБНО-НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ (ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)**

Статья посвящена проблеме описания жанрово-стилистических характеристик учебно-научных текстов, предназначенных для бакалавров-строителей. Ряд сходных черт научных и деловых текстов, содержащаяся в них учебно-профессиональная информация позволяет относить эти тексты одновременно к научному и деловому подстилям и рассматривать их в лингводидактическом аспекте как учебно-научно-деловые тексты. Особое внимание уделяется жанрам, которые авторы соотносят с выделенным и описанным в статье учебно-научно-деловым подстилем. Обучение созданию учебно-профессионального жанра возможно при овладении логико-семантической структурой жанра, включающей субжанры и наполняющей их речевое сопровождение, методически обеспечиваемое комплексом упражнений.

*Ключевые слова:* научный текст, деловой текст, учебно-научно-деловой текст, учебно-научно-деловой подстиль, учебно-профессиональные жанры.

В настоящее время основное внимание современных исследователей-методистов в высшей школе направлено на решение проблем развития научной и профессиональной речи обучающихся с целью овладения профессионально значимыми письменными и устными жанрами. Потребность в формулировании новых целей и задач обучения, отборе содержания материала, выборе подходов, средств обучения также определяет актуальность данной статьи.

Цель работы: охарактеризовать жанрово-стилистические особенности учебных текстов для подготовки бакалавров по направлению 08.03.01 «Строительство», интегрирующие черты научного и делового стилей<sup>1</sup>.

Научный и деловой тексты как единицы коммуникации в научной и производственно-деловой сферах общения — это разновидности текстов общелитературного языка с лексико-грамматическими, структурно-смысловыми

и логико-композиционными особенностями, обусловленными общими для научной и деловой речи стилевыми чертами: терминологичностью, ясностью, строгой логичностью, объективностью, смысловой точностью, однозначностью, информативной насыщенностью. Данные тексты вербализуются в устной или письменной форме с учетом адресности и конкретного типа коммуникативной задачи, от которой зависит выбор жанра и языковых средств. Модель текста, построенная в зависимости от интенции говорящего, называется речевым жанром<sup>2</sup>. Термин «речевой жанр», введенный в научную парадигму М. М. Бахтиным, определяет такие жанры как «...относительно устойчивые, тематические, композиционные и стилистические типы высказываний»<sup>3</sup>, без которых «...речевое общение... было бы почти невозможно», т. к. «...для говорящего индивидуума они... имеют нормативное значение...»<sup>4</sup>.

Для методики формирования профессиональной жанровой компетенции актуально соотнесение жанра с конкретным стилем и его стилевыми разновидностями, т. к. «невозможно создать текст в научном (равно как и другом) стиле без учета его жанровой разновидности, отнесенной к одному из его подстилей и подязыков специальности»<sup>5</sup>.

Цели обучения обеспечивают только учебно-научный подстиль и учебно-научные тексты, под которыми мы понимаем все виды текстов, используемых в дидактических целях, помогающих решать прагматические задачи в учебно-профессиональной сфере, а также тексты, создаваемые в процессе учебной деятельности студентами самостоятельно. В отличие от текстов собственно научного стиля, призванных сообщать новое знание, учебные тексты фиксируют уже известные научные понятия, законы, точки зрения. Адресатом и адресантом текстов собственно научного стиля являются профессионалы, между которыми складываются субъект-субъектные отношения одного уровня понимания научной информации, профессионального владения языковыми средствами, присущими собственно научным жанрам, и коммуникативной целью является обмен научными данными. В адресном параметре учебно-научного подстиля наблюдается иной характер отношений и разные коммуникативные цели.

В обучении бакалавров-строителей нами выделены три группы учебно-научных текстов, имеющих различные жанрово-стилистические характеристики:

1. Тексты учебных печатных изданий или электронных ресурсов (учебника, учебного пособия, сборника задач, методических указаний, учебных лекций, сборников упражнений и др.), адресантом которых, как правило, являются преподаватели, специалисты в конкретной научно-профессиональной сфере, а адресатом студенты. Коммуникативная информативно-дидактическая цель подобных текстов влияет на выбор информации и языковых средств, используемых для ее передачи коммуникантом-профессионалом субъекту, не владеющему в нужной мере данной информацией и научным языковым ресурсом. Между субъектами устанавливаются неравные в инфор-



мативном плане отношения — информативно-дидактические, посредником которых является учебно-научный текст, традиционно соотносящийся с учебно-научным подстилем.

2. С позиции дихотомии «адресат — адресант» выделяется группа текстов с обратным вектором адресности, в которой адресант — студент, адресат — преподаватель. Это жанры реферата, сообщения, выступления, доклада, тезисов, лабораторной работы, курсового проекта, курсовой работы, пояснительной записки к дипломному проекту и др. Целевые установки данных жанров совпадают с общими дидактическими целями: обучающей, воспитывающей и формирующей. Жанры также соотносятся с учебно-научным подстилем.

3. За рамками учебно-научного подстиля остается группа текстов, воплощенных в определенные жанровые формы, отличающиеся целевой установкой, адресностью и языковым воплощением. Это отчеты о научно-исследовательской работе, о прохождении ознакомительной, изыскательской, исполнительской, технологической практик, текстовая часть архитектурного решения и др.

Выявление жанрово-стилистических особенностей текстов данной группы является актуальным для обучения бакалавров-строителей, поскольку требование к владению вышеуказанными жанрами отражено в ФГОС 3<sup>++</sup> по направлению 08.03.01 «Строительство». Тексты третьей группы объединяет:

– коммуникативная цель — решение учебно-профессиональных задач. Для составления любого строительного отчета необходимо владеть, с одной стороны, его структурными особенностями и соответствующими средствами языкового воплощения, с другой стороны, теоретическими знаниями и практическими навыками для описания производственных процессов или строительного объекта, согласно заданию кафедры, контролирующей строительную практику;

– языковая вербализация (профессиональный подъязык / язык для специальных целей). Под языком для специальных целей понимается функциональная разновидность языка, целью которой является обеспечить адекватное и эффективное общение (коммуникацию) специалистов в данной предметной области<sup>6</sup>. Современный кодифицированный язык строительства обладает категориальными, языковыми и жанровыми особенностями, обучение которым не могут обеспечить преподаватели специальных дисциплин;

– адресный параметр исследуемых жанров характеризуется «троичностью» субъектов, что связано с их особой функцией (информативно-контролирующей). Автор текста — студент-бакалавр, адресат — руководитель практики от производства и руководитель практики от кафедры в университете.

Наличие у выделенных учебных текстов описанных жанровых характеристик препятствует отнесению их к учебно-научному подстилю, однако позволяет рассмотреть и описать такое стилевое образование, как учебно-научно-деловой подстиль. Данный подстиль находится на периферии

двух макростилей: научного и официально-делового. Тексты, относящиеся к учебно-научно-деловому подстилю, совмещают в себе черты обоих, однако в «чистом» виде не относятся ни к одному из рассматриваемых стилей. Попробуем выделить основные особенности данного подстиля.

При дифференциации макростиля на подстили и жанры обычно проявляются вторичные экстралингвистические факторы, к которым относят условия общения и формы речи, связанные «с реализацией дополнительных задач общения в какой-либо более конкретной разновидности деятельности, условиями ее “протекания”, учетом своеобразия аудитории» и др.<sup>7</sup>

Как подстилевая разновидность, учебно-научно-деловой подстиль сохраняет основные специфические черты, характерные для научного стиля: учебно-научно-деловые тексты содержат объективные проверенные знания о предмете той или иной научной области. Они также выполняют функцию передачи полученной информации, доказательства истинности научного знания в конкретной предметной области. Как учебные тексты, они выполняют и дидактическую функцию обучения, предполагающую возможность использования языкового ресурса в определенных социокультурных коммуникативных ситуациях. Стилеобразующие экстралингвистические факторы: обобщенность, отвлеченность, подчеркнутая логичность, точность, однозначность, присущие научному стилю речи, определяют и закономерность функционирования в речи языковых средств учебно-научно-делового подстиля. В отличие от языка собственно научных и учебно-научных текстов, данный язык актуализируется в специальных текстах, используемых в учебно-профессиональной сфере общения при необходимости описать процесс строительства, проектно и вербально представить технологию возведения сооружения, написать и защитить отчет<sup>8</sup> по строительной практике и др.

С научно-деловым стилем данную группу учебно-научно-деловых текстов сближает ряд параметров. Во-первых, в отличие от текстов общеобразовательного цикла (математики, физики, черчения и др.) предоставляемая учебная информация необходима для формирования не общеобразовательной, а профессиональной компетенции. Во-вторых, содержательная сторона данной группы текстов включает язык определённой профессиональной области, в нашем случае — подязык архитектуры и строительства, отражающий базовые архитектурные и строительные понятия и имеющий структурно-функциональные особенности. В-третьих, для текстов учебно-научно-делового подстиля характерны черты официально-делового стиля: подчеркнутая логичность, терминологичность, краткость, сжатость, смысловая точность, однозначность и в большой мере присуща стандартизованность, которая отражается в системе языковых средств, в композиции, рубрикации, т. е. в стандартизованном оформлении деловых документов. Каждый вид учебно-научно-делового текста (отчеты по всем строительным практикам, финансовый отчет, отчет о научно-исследовательской работе, архитектурное решение, пояснительная записка к архитектурному проекту, спецификация

и др.), как и любой официально-деловой документ, имеет строгую форму, четкую замкнутую систему.

Учебно-научно-деловой подстиль, проявляя себя в официальной ситуации общения, реализуется преимущественно в письменной монологической форме (учебно-профессиональные отчеты, пояснительные записки, финансовый отчет и др.), однако может быть представлен и в устной форме (представление-презентация, защита отчета о практике).

Таким образом, учебно-научные тексты, адресованные бакалаврам-строителям, неоднородны по своему назначению, адресату и языковому наполнению. Они содержат коммуникативный ресурс, не относящийся в «чистом» виде к учебно-научному подстилю. Рассмотренные тексты учебно-научно-делового подстиля ориентированы на будущих специалистов с целью решения учебно-профессиональных коммуникативных задач. Учебно-научно-деловой подстиль реализует коммуникативно-прагматическую функцию языка, согласно которой адресат получает возможность использовать специальную информацию в учебно-профессиональной сфере общения. Для текстов учебно-научно-делового подстиля характерно использование общенаучной и специальной терминологии, а также лексем и синтаксических конструкций, реализующихся в конкретном подязыке специальности. Данные тексты отражают специфику общения в определенной учебно-научной и учебно-производственной сферах, соотносятся с предметной деятельностью обучающихся и требуют методического сопровождения. Одной из важных задач при работе с подобными текстами мы считаем овладение логико-семантической структурой жанра (субжанрами и коммуникативной задачей каждого субжанра). В структуре жанра каждому субжанру должно соответствовать клишированное речевое сопровождение, обеспечиваемое методически комплексом упражнений.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Абросимова А. В., Колесникова Н. И.* Жанровый подход в интегрированном обучении студентов строительного профиля // Педагогика. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2019. Т. 4. Вып. 4. С. 68–73.

<sup>2</sup> *Редькина О. Ю.* Функциональный подход к типологии жанров дидактического дискурса: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 Теория языка. Челябинск, 2019.

<sup>3</sup> *Бахтин М. М.* Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук. СПб.: Азбука, 2000. С. 254.

<sup>4</sup> Там же. С. 272–273.

<sup>5</sup> *Колесникова Н. И.* Формирование жанровой компетенции студентов и магистрантов в профессиональной сфере общения // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 7. С. 57–65.

<sup>6</sup> *Хомутова Т. Н.* Язык для специальных целей: вопросы теории // Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика. № 15. 2007. С. 55–62.

<sup>7</sup> СЭС — Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. М.: Флинта: Наука, 2003. 696 с.

<sup>8</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. 225–229.

**Abrosimova, A. V.**

*Novosibirsk State University of Architecture and Construction (Sibstrin);  
Novosibirsk State Technical University*

**Kolesnikova, N. I.**

*Novosibirsk State Technical University*

### **GENRE STYLISTIC CHARACTERISTICS OF EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC TEXTS OF THE CONSTRUCTION PROFILE (LINGUODIDACTIC ASPECT)**

The article is devoted to the problem of describing the genre and stylistic characteristics of educational and scientific texts intended for the bachelors-builders. A number of similar features of scientific and business texts, the educational and professional information contained in them allows us to attribute these texts simultaneously to scientific and business substyles and to consider them in the linguodidactic aspect as academic, research and business text. Particular attention is paid to genres which the authors correlate with the academic, research and business substyle highlighted and described in the article. Learning to create an educational and professional genre is possible by mastering the logical-semantic structure of the genre that includes subgenres and the speech accompaniment that fills them methodically provided by a set of exercises.

*Keywords:* scientific text, business text, academic, research and business text, academic, research and business substyle, educational and professional genres.

## **ОШИБКИ ПРИ УСТНОМ ЧТЕНИИ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ОСНОВНЫХ РЕЧЕВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ ЗАПИСЕЙ ИТОГОВОГО СОБЕСЕДОВАНИЯ В 9-М КЛАССЕ)**

В статье рассматриваются типы и механизмы ошибок при устном чтении в ходе итогового собеседования по русскому языку в 9-м классе в их отношении к развитию основных речевых способностей личности.

*Ключевые слова:* устное чтение, внутренняя речь, внешняя речь, речевая память, коммуникативный контроль, речевые способности.

Современная методика обучения русскому языку в основной школе рассматривает ошибки, допускаемые обучающимися при устном чтении, преимущественно как «технические» — связанные с недостаточной практикой чтения вслух и, соответственно, компенсирующиеся этой же практикой. При подготовке к итоговому собеседованию по русскому языку в 9-м классе основное методическое внимание сосредоточено в большей мере на других составляющих экзамена — пересказе, монологе и диалоге. В то же время личный методический опыт учителей-словесников свидетельствует о том, что часто даже систематическое выполнение заданий, предполагающих чтение вслух, практически не способствует развитию у школьников требуемых навыков. Причина этого видится в том, что избранная методика работы (обусловленная посылом «Просто чаще читай вслух!») не коррелирует с подлинными причинами ошибок при устном чтении, не учитывает механизмов их возникновения. О наличии таких объективных механизмов (а не только недостатка практики устного чтения) свидетельствует сама регулярность, типичность, повторяемость тех или иных ошибок при чтении вслух, в частности — их характерность для большого количества экзаменуемых в ходе итогового собеседования по русскому языку в 9-м классе.

Среди таких системных ошибок различаются ошибки с выраженной и невыраженной этиологией. К этиологически выраженным ошибкам следует отнести ошибки, связанные с наличием явных признаков диалектной речи; с игнорированием при чтении знака ударения; с нарушением акцентологической и орфоэпической норм. Именно таким ошибкам придается принципиальное значение при оценивании чтения в ходе итогового собеседования (они осмысливаются в критериях оценивания).

В то же время у ошибок двух последних типов могут быть и не столь явные причины — как психофизиологические, так и индивидуально-

компетентностные. Если первые — среди них можно назвать слабую (вовремя не диагностированную) форму дислексии, физиологические дефекты в развитии органов слуха и речи, заикание и др. — требуют коррекции с участием квалифицированного специалиста, то вторые — а к ним следует отнести недостаточное развитие фонематического слуха в силу дефектов устной коммуникации на ранних этапах речевого развития и высокий либо низкий темп речи обучающегося (обычно усвоенный в ходе семейного речевого воспитания и сформированный как дефектная речевая привычка) — могут и должны быть объектом методического воздействия в практике школьного обучения устному чтению.

Среди ошибок с неясной этиологией обнаруживается обширная группа ошибок, связанных с дефектным смысловым интонированием. Принято считать, что общими причинами некорректного интонирования при чтении вслух является неразвитость представлений о семантической функции интонации. Однако этому противоречит факт активного смыслового интонирования, проявляемого школьниками (в том числе из семей со сниженной речевой культурой) в живой устной речи. Попытаемся осмыслить причины и механизмы типичных ошибок в интонировании при чтении вслух в контексте их связи с основными речевыми способностями личности. Важнейшим в этом отношении для нас будет тезис о том, что чтение вслух представляет собой коммуникативно сложный процесс, совмещающий понимание чужой речи с говорением. Будучи изначально конфликтным<sup>1</sup>, этот процесс требует комплексного проявления ряда важнейших речевых способностей человека: речевой памяти, навыков коммуникативного контроля, навыков корреляции внутренней и внешней речи и др.

Одна из самых распространенных ошибок — **неразличение длительности пауз внутри высказывания (предложения) и между высказываниями (предложениями)**. Чаще всего обучающиеся при чтении предельно сокращают (до полного устранения) интонационные паузы между высказываниями, несколько реже наблюдается обратное явление — паузы между частями высказывания неоправданно продлеваются, приравниваются к паузам между самостоятельными высказываниями.

Иногда наблюдается произвольный выбор позиции и длительности пауз, при этом пауза между частями высказывания может оказаться более продолжительной, чем пауза между высказываниями. Назовем частные разновидности таких ошибок:

— **паузы внутри грамматической основы** (между подлежащим и сказуемым, между частями составного сказуемого, внутри подлежащего, выраженного словосочетанием, и пр.) — *В колониях воспитывались | люди трудолюбивые;*

— **паузы между контактными частями главной и зависимой словоформами** — *Главным методом всей педагогической | деятельности Макаренко было...;*

— **паузы между частями полного имени** — *Антон | Семенович | Макаренко;*

- **паузы внутри составной словоформы** — *В тысяча девятьсот | двадцатых — тысяча девятьсот | тридцатых годах...*;
- **паузы внутри пары однородных членов, связанных соединительным союзом** (перед союзом либо после союза);
- **финитивная интонация в каждом коммуникативном фрагменте (такте) внутри фразы** — *Великий богатырь ↓ | русской музыки ↓ | и выдающийся учёный ↓ | — таким ↓ | вошёл Бородин ↓ | в историю мировой культуры ↓ ||*.

Во всех этих случаях стирается, не воспринимается сознанием читающего логико-семантическая граница между высказываниями или частями высказываний. Если принять факт понимания обучающимися семантических функций интонации (поскольку эти функции школьники используют в живой устной речи), то придется признать, что отсутствие смыслового интонирования при чтении вслух обусловлено отсутствием внутреннего интонирования в процессе чтения, из чего следует, что чтение вслух у обучающихся оказывается не сопряжено с процессом внутренней речи. Поскольку навык чтения вслух методически опережает навык чтения про себя, отсутствие / слабость внутренней речи при устном чтении свидетельствует об отсутствии / слабости внутренней речи при чтении вообще. Основная опасность подобного чтения заключается в том, что акт восприятия / порождения речи не становится актом одновременного восприятия / порождения мысли. Подобное нарушение связи между внутренней и внешней речью у здорового человека обусловлено методическими ошибками при обучении чтению: 1) развитием привычки к дезартикуляционному («визуальному») чтению; 2) фиксацией на процессе речепроизводства, связанной с некорректной проверкой скорости чтения; 3) недостаточностью практики восприятия чужого чтения вслух; 4) игнорированием особенностей формирования вербального мышления и внутренней речи<sup>2</sup> у детей на начальных этапах обучения чтению, следствием чего становится несформированность навыков перевода вербальной информации в эмпирическую, что, в свою очередь, не позволяет ребенку эффективно понимать прочитанное.

Последняя ошибка представляется имеющей самые серьезные методические последствия, поскольку корректность интонирования обеспечивается синхронностью внешней и внутренней речи. В тех случаях, когда внутренняя речь «не успевает» за внешней, возникает потребность в произвольных коммуникативных паузах. Кроме того, здоровые дети, осознающие значимость интонации как семантического ресурса в устной речи, не рассматривают ее как такой ресурс при чтении вслух книжно-письменного текста еще и потому, что осознание семантических свойств языкового средства неотделимо от осознания его прагматических возможностей. В живой устной речи обучающиеся осознают собственную речевую прагматику и прагматику собеседника — т. е. понимают, зачем они говорят, на какой результат речи рассчитывают, тогда как прагматическая компонента чтения вслух зачастую остается несформированной (собственно учебную прагматику

школьники не воспринимают, а иная прагматика почти не находит отражения в образовательном процессе).

Заметим, что процесс поиска коммуникативной прагматики связан с процессом идентификации дискурса, в котором создается или используется текст. В этом случае чем меньше знаком обучающемуся дискурс, в рамках которого создан предназначенный для прочтения текст, тем выше количество ошибок, связанных с дефектным смысловым интонированием. Так, наибольшее количество ошибок подобного рода мы выявили в записях чтения текста, посвященного А. П. Бородину и созданного на стыке музыкального, научного и историко-просветительского дискурсов.

Незрелость прагматических установок<sup>3</sup> при чтении вслух, в свою очередь, не позволяет обучающимся в требуемой мере проявить навыки коммуникативного контроля и возможности речевой памяти: школьники пропускают фрагменты текста (иногда целые строки), воспроизводят дважды один и тот же фрагмент, допускают текстовые метатезы.

Близкими причинами обусловлено и часто отмечаемое **отсутствие финитивной интонации в конце утвердительных высказываний**: ученик сосредоточен на чтении как на процессе воспроизведения слов, а не текста, поэтому не замечает синтаксических и логико-семантических сигналов конца высказывания. Схожую природу имеет регулярно наблюдаемое в ходе итогового собеседования **сегментированное чтение** — отсутствие фонетического слияния слов при чтении (пауза после каждого слова, отсутствие ассимиляции звуков на границе слов). Слабостью корреляции между внутренней и внешней речью во многом объясняется и характерное для здоровых обучающихся из семей со сниженной речевой культурой **дезинтонированное (монотонное) чтение**.

Схожими представляются и механизмы возникновения ошибок, традиционно рассматриваемых как чисто «технические» и исправляемых многократным повторением акта чтения: **низкой скорости чтения**, **«предугадывающего» чтения**, **некорректного прочтения многосложных слов** (из пяти и более слогов), **орфографического чтения**, **дезарткуляции финалей**.

Так, наиболее явной причиной низкой скорости устного чтения у обучающихся 9-го класса принято считать недостаточность практики. Не отрицая значимости этого факта, считаем нужным, однако, учитывать и другие типичные причины: низкую скорость протекания психофизиологических процессов (при такой особенности человек в принципе без специальной коррекционно-развивающей работы имеет низкий темп чтения и речи и низкую скорость речевого мышления); отсутствие достаточной и разнообразной устной речевой практики в среднем и старшем дошкольном возрасте при становлении паритета между вербальным и эмпирическим мышлением; отсутствие возможностей для постепенного, а не форсированного наращивания навыков чтения вслух и про себя в соответствии с индивидуальными возможностями и потребностями; недостаточность или нерегулярность рефлексивного освоения прочитанного на ранних этапах обучения. Помимо снижения скорости чтения, все ука-



занное приводит к фрагментарности восприятия прочитанного (и формирует привычку такого фрагментарного восприятия), отсутствию должной нагрузки на речевую память, ограниченному использованию навыков коммуникативного контроля (формирует привычку произвольно толковать и домысливать прочитанное без корреляции с фактическим содержанием текста). Такими же причинами обусловлены и другие ошибки этой группы. Так, «предугадывающее» чтение, наблюдаемое в начальной школе, свидетельствует о еще не сформированной синхронности внешней и внутренней речи в процессе устного чтения. Однако такое же «предугадывающее» чтение в 9-м классе уже явно указывает на дефекты в развитии речевой памяти. Одной из наиболее распространенных некорректных методических привычек, затрудняющих развитие речевой памяти у школьников, является обращение учителя к пословной диктовке — вместо требуемой диктовки коммуникативными фрагментами.

Ошибки в прочтении многосложных слов (из 5 и более слогов) представляют собой произвольное изменение состава слов — диерезы, эпентезы, метатезы. При этом ошибки допускаются не только в новых для школьника или редко употребляемых, но и в хорошо знакомых и регулярно встречающихся в школьной речевой практике словах. Это свидетельствует о том, что трудность для ребенка представляет не то или иное конкретное слово само по себе, а необходимость воспроизводить это слово в сложном процессе взаимодействия внешней и внутренней речи, в основе которой лежит чужой текст. С этими же причинами — наряду с фиксацией на процессе речепроизводства — связаны орфографическое чтение (т. е. чтение в соответствии с написанием, а не нормами произношения) и дезартикуляция («проглатывание») финалей.

Анализ аудиозаписей итогового собеседования по русскому языку в 9-м классе позволяет сделать вывод о том, что примерно для 20 % экзаменуемых характерно **игнорирование собственных ошибок, допущенных при устном чтении**: обучающиеся либо не замечают ошибок, либо не считают нужным их исправлять. Полагаем, что это прежде всего связано с недостаточностью: 1) речевой практики в сфере русской устной коммуникативной культуры, 2) опыта слушания книжно-письменного интонирования, 3) практики оценки и самооценки устного чтения.

Убеждены, что все перечисленные ошибки и причины, их порождающие, должны быть объектом серьезного и ответственного методического внимания и определять одно из важнейших направлений корректировочно-развивающей работы при подготовке к итоговому собеседованию.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Шерба Л. В.* О тройком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // *Языковая система и речевая деятельность*. Л.: Наука, Ленингр. отд-ние, 1974. С. 30.

<sup>2</sup> *Выготский Л. С.* Мышление и речь. Изд. 5-е, испр. М.: Лабиринт, 1999. С. 299.

<sup>3</sup> *Лурия А. Р.* Язык и сознание / под ред. Е. Д. Хомской. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. С. 178.

**Aksarina, N. A.**

*Tyumen State University, Russia*

**ERRORS IN ORAL READING IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT  
OF THE BASIC SPEECH ABILITIES OF THE PERSON (BASED ON THE MATERIAL  
OF THE RECORDS OF THE FINAL INTERVIEW IN GRADE 9)**

The article discusses the types and mechanisms of errors in oral reading during the final interview in Russian in the 9th grade in their relation to the development of basic speech abilities of the person.

*Keywords:* oral reading, internal speech, external speech, speech memory, communicative control, speech abilities.

**Анискина Наталия Васильевна**

*Гимназия № 3 г. Ярославля*

nvaniskina@gmail.com

**Ухова Лариса Владимировна**

*Ярославский государственный педагогический  
университет имени К. Д. Ушинского*

larissauchowa@mail.ru

## **«СЛОЕНЫЙ ПИРОГ» КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ**

Статья посвящена использованию стратегий смыслового чтения в ходе подготовки вторичного текста в рамках итоговой аттестации школьников по русскому языку. В центре внимания авторов — технология «слоеного пирога», которая заключается в поуровневом осмыслении авторского текста в соответствии с видами чтения. На примере анализа текстов демоверсий авторы показывают, как указанная технология способствует более точному и глубокому пониманию исходного текста, помогает корректно сформулировать ключевые текстовые категории (проблему, позицию автора, комментарий).

*Ключевые слова:* смысловое чтение, технология «слоеного пирога», стратегии чтения, фрейм.

Несмотря на то, что единый государственный экзамен (ЕГЭ) по русскому языку в обязательном порядке проходит в средних образовательных учреждениях РФ с 2005 г., по-прежнему наибольшие трудности у старшеклассников вызывает задание с развернутым ответом (задание 27), в котором предлагается написать сочинение по прочитанному тексту. Мотивация к качественному выполнению этого задания усиливается количеством баллов, которые абитуриент может получить за него (24 балла) в сравнении с тестовой частью (34 балла).

При проверке сочинений эксперты оценивают умение школьников верно формулировать одну из проблем исходного текста; комментировать ее с опорой на исходный текст (не менее 2 примеров-иллюстраций, важных для понимания проблемы); верно формулировать позицию автора исходного текста по прокомментированной проблеме; выражать свое отношение к позиции автора по проблеме и обосновывать его. Однако если экзаменуемый не сформулировал или неверно сформулировал одну из проблем исходного текста, то при оценке работы из итоговой суммы автоматически вычитается 8 баллов. Все эти условия и обстоятельства успешного выполнения задания с развернутым ответом свидетельствуют о важности работы с авторским текстом, в ходе которой проявляются умения экзаменуемого верно **понимать**

интенцию автора, грамотно ее **интерпретировать** и аргументированно / обоснованно **выражать** свою точку зрения по заявленной проблеме, согласившись / не согласившись с позицией автора.

Проявленные в ходе текстовой деятельности компетенции будущего выпускника напрямую связаны с качеством смыслового / стратегического чтения, под которым имеется в виду чтение, нацеленное на понимание читающим смыслового содержания текста. **Цель смыслового чтения** — *максимально точно и полно понять содержание текста, уловить все детали и практически осмыслить извлеченную информацию*<sup>1</sup>. В концепции универсальных учебных действий выделены действия смыслового чтения, связанные с осмыслением цели и выбором вида чтения в зависимости от коммуникативной задачи; определением основной и второстепенной информации; формулированием проблемы и главной идеи текста<sup>2</sup>.

По сути, технология овладения навыком смыслового чтения сводится к трехэтапной работе с текстом (до чтения, во время чтения и после чтения)<sup>3</sup>. В настоящее время известно около ста стратегий, многие из которых активно применяются в учебном процессе. Однако навык смыслового чтения вырабатывается в ходе систематической, продолженной во времени работы с текстами разной функциональной и жанровой направленности. В ситуации же экзамена, когда ученик ограничен во времени и на выполнение задания с развернутым ответом у большинства выпускников остается 1–1,5 часа, на наш взгляд, требуется универсальный набор читательских стратегий, которые позволят ученику успешно справиться с этим этапом экзамена. В качестве исходных учащимся предлагаются только художественные и художественно-публицистические тексты, что значительно сужает круг возможных стратегий чтения, а значит, облегчает их выбор.

Набор таких универсальных читательских стратегий мы назвали технологией «слоеного пирога» — поуровневого осмысления авторского текста, которое соответствует трем видам чтения (глобальному, детальному и критическому)<sup>4</sup> и трехуровневой модели понимания текста (фактический уровень, интерпретационный, применение)<sup>5</sup>.

Как показывает опыт работы со старшеклассниками, в ходе подготовки задания с развернутым ответом они обращаются к исходному тексту единожды, что противоречит технологии «слоеного пирога» и приводит к неизбежным ошибкам в понимании авторской интенции. Именно поэтому с самого начала работы выпускникам следует объяснить суть этой технологии. Текст представляет собой слоеный пирог, и, чтобы добраться до начинки, нужно последовательно снять три слоя (т. е. прочитать текст минимум три раза): *первое чтение* — определение ведущих фреймов текста, от этого зависит выбор используемых стратегий (О чем текст? Какие элементы сюжета / характеристики пейзажа / авторские оценки помогают нам понять смысл прочитанного? Выделите их в тексте определенным цветом. Кратко перескажите текст); *второе чтение* — чтение с учетом фреймовой структуры, направленное

на анализ содержания текста и поиск ключевых слов / чтение с остановками / чтение с вопросами / чтение с пометками (В каких абзацах содержится важная для понимания текста информация? Почему вы так решили? Какие слова или предложения в тексте иллюстрируют / доказывают / подтверждают ваше мнение? Выделите их в тексте другим цветом. Подробно перескажите текст с опорой на ключевые фрагменты); *третье чтение* ориентировано на внутренний монолог читателя с автором и является в большей степени направленно-поисковым чтением, поскольку ученик должен понять интенцию автора (Что автор хотел сказать своим текстом? Ради чего он его создал? Что для него является самым важным? Почему он так много внимания уделил этому герою, ситуации, пейзажу?..). Кроме того, третье чтение является более вдумчивым, поскольку на этом этапе учащийся подходит к оценке и интерпретации информации, пытается не только понять точку зрения автора, но и сформировать свое собственное мнение, возможно отличное от мнения автора.

Далее в рамках послетекстовой деятельности ученик должен провести отбор фактов для обоснования позиции автора (для комментария), определить смысловые отношения между ними, а также подобрать аргументы к своей позиции. Последовательное «снятие» слоев приводит учащегося к пониманию интенции автора, его ценностных установок и приоритетов. Только после формулирования позиции автора можно переходить к четкой формулировке проблемы текста. Поскольку проблема текста — это вопрос, которым задается автор, а позиция автора — это его ответ на свой вопрос, то учащимся остается только задать вопрос к уже сформулированной позиции автора.

Таким образом, технология «слоеного пирога» представляет собой универсальный набор следующих читательских стратегий: чтение про себя с вопросами, чтение с остановками, чтение с пометками, вопросы после текста («Таксономия Б. Блума»), стратегии фреймов текста и др.

В рамках статьи остановимся на двух текстах, которые в ходе анализа вызвали у старшеклассников наибольшие затруднения, — отрывках из рассказа А. П. Чехова «Дом с мезонином» и сборника рассказов Ю. В. Бондарева «Мгновения», а точнее, на тех сложностях, с которыми столкнулись абитуриенты при работе с этими текстами<sup>6</sup>. Тексты имеют разную фреймовую структуру, что позволит нам показать, как работает технология «слоеного пирога» на разных текстах. Отрывок из рассказа А. П. Чехова представляет собой сочетание повествования с рассуждением (основные фреймы — проблема и ее решение, сравнение и сопоставление, суждение / аргументация), а текст Ю. В. Бондарева построен на сочетании повествования с описанием (фреймы «рассказ» и «описание»).

Так, первый текст содержит две очевидные проблемы, на которые учащиеся сразу обращают внимание: в чем заключается главная задача культурного человека (27-е предложение исходного текста содержит позицию автора: «Самая высокая и святая задача культурного человека — это служить ближним,

и мы пытаемся служить, как умеем»); в чем заключается активная жизненная позиция (25-е предложение исходного текста содержит позицию автора: «Скажу вам только одно: нельзя сидеть сложа руки»). Однако уже на первом этапе (в ходе краткого пересказа) учащиеся начинают допускать ошибки. Сразу определяя тему отрывка (спор), они тем не менее оказываются несостоятельными ни в определении предмета спора, ни в характеристике оппонентов, ни в описании конфликтной ситуации, представленной в тексте.

При втором же чтении в процессе ответа на наводящие вопросы учителя старшеклассники начинают обращать внимание на важные детали. Во-первых, кто выступает в качестве оппонентов? Лида — образованный, социально активный и очень принципиальный человек, возможно, учитель и член общественной организации (*Самая высокая и святая задача культурного человека — это служить ближним, и мы пытаемся служить, как умеем; Ах, боже мой, но ведь нужно же делать что-нибудь!*), которую уважает и даже побаивается родная мать (*В присутствии Лиды она всегда робела и, разговаривая, тревожно поглядывала на неё, боясь сказать что-нибудь лишнее или неуместное; и никогда она не противоречила ей, а всегда соглашалась...*).

Оппонент Лиды — художник (*И господа пейзажисты, мне кажется, должны бы иметь какие-нибудь убеждения на этот счет*), человек, ведущий праздный образ жизни, поскольку приходит он в этот дом не первый раз и удовольствие получает от самого процесса спора (*Почему же не интересно? — спросил я и пожал плечами. — Вам не угодно знать мое мнение, но уверяю вас, этот вопрос меня живо интересует*).

Во-вторых, спор между оппонентами тоже идет уже не в первый раз и касается не только конкретного медпункта (*Я уже это слышала; Извините, я все забываю, что для вас это не может быть интересно*). Однако речевое поведение в споре у героев разное. Так, отстаивая идею строительства медицинского пункта, Лида приводит веские аргументы (*На прошлой неделе умерла от родов Анна, а если бы поблизости был медицинский пункт, то она осталась бы жива*); в своем стремлении облегчить участь людей она не сидит на месте, а пытается достучаться до властей предрержащих (*Обещал опять поднять в губернском собрании вопрос о медицинском пункте в Малозёмове; Скажу вам только одно: нельзя сидеть сложа руки*). А художник занимается пустым разглагольствованием, причем в его словах слышится не сочувствие, а откровенное пренебрежение к простому человеку (*...все эти Анны, Мавры, Пелагеи с раннего утра до потемок гнут спины, болеют от непосильного труда...; медицинские пункты, школы, библиотечки, аптечки при существующих условиях служат только поработеню*).

После третьего чтения учащиеся приходят к выводу, что симпатия автора — на стороне деятельной, неравнодушной героини отрывка и именно в ее словах звучит позиция А. П. Чехова о предназначении культурного человека. Проблемы, поднятые в тексте, оказываются рядоположенными (культурный человек как человек деятельный имеет активную жизненную позицию и яро ее отстаивает) и раскрываются в одних и тех же фрагментах текста, поэтому

у учащихся не возникает особых затруднений с выбором вопроса, над которым размышляет автор, к тому же обе позиции (ответы на эти вопросы) присутствуют в тексте явно.

Таким образом, для того чтобы помочь ученикам осмыслить текст, учитель может предложить им использовать такие стратегии, как чтение с остановками и вопросы после текста.

В тексте Ю. В. Бондарева, как уже было сказано, представлены два типа речи: повествование и описание. Соответственно, мы можем говорить о наличии двух фреймов в этом тексте: фрейме «рассказ» (цель — действие — результат) и фрейме описания, причем первый является более важным, а второй направлен на детализацию и обоснование авторской идеи. Для анализа фрейма «рассказ» могут быть заданы следующие вопросы: Что движет рассказчиком, какова его цель? Как ее достигнуть? Каковы действия рассказчика? Каков результат? Почему?

При анализе описания необходимо обратить внимание учеников на следующие элементы, обязательные для фрейма таких текстов: время и место действия, оценочные прилагательные и наречия, средства выразительности.

Поскольку фрейм «рассказ» является в этом тексте доминирующим, а самое главное, поскольку анализ именно этого фрейма необходим школьнику для написания сочинения, может показаться, что начинать анализ надо именно с него. Однако если мы сразу после чтения текста попросим учеников ответить на вопросы, связанные с пониманием повествования, то нередко можем обнаружить, что текст не понят: цель рассказчика, по мнению старшеклассников, познакомиться с одиноким старичком, чье окно светится по вечерам. Но рассказчик ошибся: в квартире живет «женщина с мужским лицом и мужской прической». «Несчастье», о котором говорится в предложении 26, школьники, как правило, связывают с разочарованием, вызванным тем, что надежды и мечты главного героя не оправдались.

Чтобы помочь ученикам правильно осмыслить текст<sup>7</sup>, целесообразно начать с анализа логики-смысловой структуры описания, тем более что в этом случае мы можем идти «вслед за автором», используя стратегию чтения с остановками. Ход обсуждения может включать следующие этапы (см. табл. 1).

Таблица 1. Этапы работы над текстом Ю. В. Бондарева с использованием стратегии «чтение с остановками»

Этап / возможные приемы	Вопросы	Ожидаемый результат
Чтение первого абзаца — подчеркивание ключевых слов, составление таблицы / кластера / карты мысли	Когда происходит действие рассказа? Какие детали использует автор для описания времени действия? Что служит завязкой для повествования?	Противопоставление январского холода и «зеленого уютного пятна» окна. Антитезы: холод — тепло, темнота — свет, неустроенность — уют. Появление цели, пусть пока и не осознанной рассказчиком

Чтение второго абзаца — анализ синтаксической структуры предложений, анализ средств выразительности	Что является объектом описания в этой части? Какое развитие получает образ окна? Какие детали выделяет рассказчик в описании комнаты? Как это связано с его представлением об обитателе квартиры?	Сходство описания комнаты и воображаемого ее обитателя (использование слов с книжной стилистической окраской передает теплое отношение к «седенькому старичку», ряды однородных членов — для описания деталей, вопросительные предложения как отражение постоянных размышлений рассказчика над «неразгаданной тайной»)
Чтение третьего абзаца — сопоставление с первым абзацем, анализ средств выразительности	Когда происходит действие? Что изменилось? О чем размышляет рассказчик теперь?	«Знакомое окно» манит все сильнее. Цель осознана, и рассказчик ищет пути ее достижения
Чтение предложений 8–20 — выделение ключевых слов	Действует ли герой? К чему это приводит? Как описаны события? Что испытывает герой? Что стало несчастьем для него? Чего герой не может себе простить?	Возрастание тревоги: окно не горело — как провал — сумрачно — не теплилось — стало неприятным — несчастье. Чувства героя: беспокойство — тревога — надежда — несчастье (свет не зажегся)
Чтение финала текста — сравнение описания реальной и воображаемой комнат	Почему герой «бегом завернул» в переулочек? Почему у женщины отсутствующий взгляд? Чем вызван «шершавый холодок» в душе героя? Какое несчастье случилось?	Герой упустил возможность познакомиться с человеком, близким ему по духу

Итак, использование технологии «слоеного пирога» направлено в первую очередь на формирование читательской культуры ученика, на повышение его функциональной грамотности. Кроме того, ее применение позволит решить и еще одну важную задачу — подготовить старшеклассников к выполнению задания 22 (проверка понимания текста) и задания 23 (определение типов речи и логико-смысловой структуры текста). Немаловажен и тот факт, что данная технология обеспечивает эффективное решение поставленной перед учащимися задачи и позволяет им создать качественный вторичный текст.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Сметанникова Н. Н. Стратегический подход к обучению чтению. М.: Школьная библиотека, 2005. 512 с.

<sup>2</sup> Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. С. 30.



<sup>3</sup> *Сметанникова Н. Н.* Обучение стратегиям чтения в 5–9 классах: как реализовать ФГОС. Пособие для учителя. М.: Баласс, 2013. 128 с.

<sup>4</sup> *Ухова Л. В., Никкарева Е. В.* Инновационные образовательные технологии в преподавании коммуникативных дисциплин // *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2014. № 7. С. 69–76.

<sup>5</sup> *Пранцова Г. В., Романичева Е. С.* Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом: учебное пособие. М.: Форум, 2016. С. 61.

<sup>6</sup> Варианты 1, 2 // ЕГЭ. Русский язык: типовые экзаменационные варианты: 36 вариантов / под ред. И. П. Цыбулько. М.: Национальное образование, 2020. С. 17–27.

<sup>7</sup> *Аниськина Н. В.* Виды учебно-познавательных задач при обучении комплексному анализу текста // *Человек в информационном пространстве: сб. науч. тр. / под общ. ред. Н. В. Аниськиной.* Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. С. 219–225.

**Aniskina, N. V.**

*Gymnasium No. 3, Yaroslavl*

**Ukhova, L. V.**

*Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky*

#### **“LAYER CAKE” AS AN EFFECTIVE TECHNOLOGY FOR SEMANTIC READING**

The article is devoted to the use of semantic reading strategies in the preparation of secondary text in the framework of the final certification of schoolchildren in the Russian language. The authors focus on the technology of “layer cake”, which consists in a level-by-level understanding of the author’s text in accordance with the types of reading. Using the example of analyzing demo texts, the authors show how this technology contributes to a more accurate and deep understanding of the source text, and helps to correctly formulate key text categories (the problem, the author’s position, and the comment).

*Keywords:* semantic reading, technology «layer cake», reading strategies, frame.

**Богданова Елена Святославовна**

*Рязанский государственный университет  
имени С. А. Есенина*

helensim@mail.ru

**Демидова Нина Ивановна**

*Рязанский государственный университет  
имени С. А. Есенина*

whitepost09@yandex.ru

## **ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО МЕТОДИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ**

В статье рассматриваются специфика и значение научно-исследовательской деятельности бакалавров в области методики русского языка и основные проблемы ее организации. Авторы анализируют сложности выбора студентом темы исследования, освоения им методологии исследовательской работы и анализа научно-методического опыта как теоретического метода исследования. В статье выделены основные ошибки, которые допускаются молодыми исследователями при постановке цели и задач, определении объекта и предмета исследования, выдвижении гипотезы.

*Ключевые слова:* методика русского языка, научно-исследовательская деятельность студента, методология исследования, подготовка исследовательской работы.

Осуществление собственного научного исследования — написание курсовой, а затем и выпускной квалификационной работы — занимает в системе подготовки будущего учителя русского языка в начальной и средней школе важное место. Осуществляя исследование, студент осознает свои профессиональные интересы, учится анализировать проблемы в области методики обучения русскому языку, осваивает методологию научной деятельности, обретает способность выдвигать и верифицировать гипотезу, ставить цель и определять пути ее достижения. Одним словом, у студента формируется исследовательская компетентность, под которой понимается системная характеристика личности будущего выпускника, проявляющаяся в его готовности и способности применить методы научного исследования в решении профессиональных задач<sup>1</sup>. Эта компетентность составляет основу профессионализма учителя, поскольку в практике преподавания русского языка педагог анализирует и решает исследовательские задачи, что позволяет сделать процесс обучения русскому языку более эффективным. На наш взгляд, именно исследовательская деятельность на уровне бакалавриата позволяет студенту увидеть методику в действии и понять, как научные концепции преломляются в плоскость практики и как для практики важно теоретическое обоснование.

Исследовательская работа по методике обучения русскому языку, по нашему мнению, имеет ряд специфических особенностей.

1. Объектом исследования в методике является процесс обучения языку и речи на разных этапах школьного образования, его изучение требует интегративного знания из области лингвистики, психологии, педагогики, методики. Так, например, полноценное исследование процесса обучения орфографии невозможно без определения теоретических основ: лингвистических (вопрос о свойствах и принципах русского правописания), психологических (механизм усвоения орфографии и природа правописного навыка), педагогических (понятие активизации познавательной сферы обучающихся). Таким образом, курсовая и дипломная работы по методике русского языка представляют собой комплексное исследование, в рамках которого студент углубляет знания из разных предметных областей и учится их интегрировать для достижения целей исследовательской деятельности.

2. Любые инновации в методике зиждутся на опыте ученых, стоявших у истоков науки (Ф. И. Буслаев, И. И. Срезневский, К. Д. Ушинский и др.) и внесших значительный вклад в развитие отдельных разделов методической науки (М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов, Г. Н. Приступа, Т. Г. Рамзаева, М. А. Рыбникова, А. В. Текучев, Л. П. Федоренко и др.), разработавших инновационные методические концепции XXI в. (А. Д. Дейкина, Н. Д. Десяева, Т. К. Донская, А. П. Еремеева, Н. А. Ипполитова, Л. А. Ходякова и др.). Анализ их трудов в аспекте темы исследования — важная задача студента. Затруднения в ее решении связаны с тем, что обучающийся, не имеющий прочных знаний о процессе становления и развития методики русского языка как науки, не отличает главного и фундаментального в ней от периферийного, а также имеет размытое представление о границах самой методики и смешивает нередко ее знание со смежным, например педагогическим.

3. В методическом исследовании наряду с теоретическими используются и эмпирические методы. Речь идет о методическом эксперименте, включающем этап накопления сведений о современном состоянии процесса обучения языку (констатирующий эксперимент), разработки и внедрения экспериментального содержания, форм, методов, средств обучения (формирующий эксперимент), исследования степени эффективности предлагаемых новаций (контрольный эксперимент). Теоретические обоснования и результаты методических экспериментов описываются по-разному: первое требует владения навыками реферирования, конспектирования, обобщения, цитирования и др., второе — включения в текст данных, полученных эмпирическим путем, и оформления в письменном виде умозаключений, выведенных на основе их интерпретации, сопоставительного анализа, перевода текстовой информации в графическую и наоборот.

4. К оформлению текста исследовательской работы по методике русского языка предъявляются повышенные требования. Это касается соблюдения языковых норм, требований научного стиля речи, культуры оформления

печатного текста. Обусловлена такая позиция тем, что выпускник педагогического вуза, готовящийся к преподаванию языка, должен безукоризненно соблюдать требования культуры устной и письменной речи, стремиться к развитию своей речевой культуры до элитарного типа (по терминологии О. Б. Сиротининой<sup>2</sup>).

Поколение студентов информационного века отличается рядом особенностей: они легко пользуются ИКТ, быстро находят информацию, но их научная картина мира характеризуются фрагментарностью: они не осознают границ методической науки, не в полной мере оценивают роль опыта предшествующих поколений, умаляют значения десятилетиями складывающихся методических традиций (например, это касается специфики языка науки), не с должным тщанием относятся к решению задач научной аргументации и оформлению данных исследования. В среде современных студентов нередко встречается недобросовестное заимствование частей и целых работ (плагиат) и пользование синонимайзерами — программами, которые осуществляют замену фраз или слов в тексте на синонимы, находящиеся в ее базе. В результате фразы, подвергнутые синонимической замене без учета смысла, норм грамматики и специфики методической речи, обходят системы проверки на заимствование, но превращают текст в квазитекст: *«Если на ранних этапах обучения ребенок не был вакцинирован необходимостью применять к словарям, если у него не было возможности ориентироваться в средствах помощи и быстро найти нужную информацию, то он вряд ли будет полноправным пользователем доступного богатства словарей»* (из работы студента). У нового поколения студентов отмечается размытость представлений о важности языковой нормы, уважения к печатному тексту, что обусловлено ежедневным восприятием неграмотной речи и некорректно оформленных текстов в сфере рекламы и интернет-коммуникации. В начале работы над темой интерес и мотивация студентов к научно-исследовательской деятельности являются неустойчивыми. Их пугают новизна исследовательской деятельности, смутность представлений о ее средствах и продукте.

Названные факторы обуславливают ряд проблем, с которыми сталкиваются как студенты, так и каждый научный руководитель.

Первая проблема — это выбор темы исследовательской работы. Несформированность познавательных интересов студентов определяет то, что обучающиеся не могут определить направления методической науки, которые обеспечивали бы им вовлеченность в процесс исследования. Анализ сайтов кафедр показал, что часто инициируется тема, относящаяся не к области методики, а к педагогике (*«Технология коллективного учебного диалога как средство активизации познавательной деятельности»*, *«Организация совместной деятельности (детско-взрослой и детской) на уроках русского языка»*, *«Организация безотметочного обучения на уроках русского языка в начальных классах»* и др.) и психологии (*«Обучение младших школьников речевому этикету как условие развития толерантности в общении»*, *«Формирование*

самосознания младших школьников на уроках русского языка и литературного чтения», «Психолого-педагогические основы развития творчества младших школьников на уроках литературного чтения» и др.). Тема исследования в идеале должна соответствовать принципам новизны и актуальности, но в то же время ее обоснование не должно затруднять обучающегося при определении теоретической базы. Не знающий школьной практики с ее значимыми проблемами студент не имеет представления об актуальных, призванных решать проблемы языкового образования и не до конца разработанных темах. Ряд тем из предлагаемых вузами списков нельзя отнести к проблемным в силу их исчерпанности («Ознакомление младших школьников со значением слова на уроках русского языка», «Развитие связной речи школьников при написании изложения» и др.), в других выявлены ошибки, что свидетельствует о невысоком уровне исследовательской компетенции самих руководителей («Деятельностный подход в обучении младших школьников развитию речи» (развитию речи не обучают), «Психолого-педагогические условия реализации индивидуального подхода к младшим школьникам на уроках русского языка» (подход к обучению, а не к школьникам) и др.).

Вторая проблема осуществления исследовательской деятельности по программе бакалавриата — это невладение студентами методологией научного исследования в области методики обучения русскому языку. В учебных планах нет специальной дисциплины, которая формирует представление о методологии научного исследования, при этом научное руководство, как известно, ограничивается учебной нагрузкой преподавателя. Сложившаяся система организации НИРС не обеспечивает полноценного самостоятельного познания объекта студентом, он не понимает, что ему надо выдвинуть (гипотеза) и доказать. Порой его ставит в тупик простой вопрос, сформулированный в аспекте выбранной темы: что в традиционной методике не является эффективным и что можно предложить для решения данной проблемы. Еще хуже обучающиеся понимают, как сформулировать элементы введения, говорящие о методологии исследования (цель, объект, предмет, гипотезу исследования и т. д.). Затрудняет этот процесс тенденция к смешению смежных методических понятий (*метод и прием обучения; культура речи и культура общения; коммуникативная, языковая, лингвистическая, культуроведческая компетенции* и др.).

В нашей практике при определении методологических основ мы встречались со следующими видами ошибок.

1. Расширение объекта исследования («Объект исследования — процесс обучения русскому языку в начальной школе»), подмена объекта из области методики объектом смежных наук («Объект исследования: вопросы культуры речи в изучении школьного курса русского языка»). Объект в методической науке — это процесс обучения языку и речи, его границы очерчиваются темой и проблемным полем.

2. Неверное определение цели и предмета исследования. В методическом исследовании предмет — это то, что стоит в центре исследовательской

деятельности, на что она направлена и что служит задаче повышения эффективности процесса обучения языку и речи. Методические исследования разного уровня в качестве предмета рассматривают научные концепции, методические системы (уровень докторской диссертации), отдельные методики в рамках избранного подхода (кандидатские диссертации) и системы практических заданий, упражнений, дидактических материалов, методические рекомендации (уровень исследовательских студенческих работ). Ошибки студентов заключаются в том, что в качестве цели и предмета заявляется то, что в принципе студенты не могут разработать в силу уровня своего профессионального и исследовательского развития: методики и методические системы («Цель исследования— разработка научно обоснованной и экспериментально проверенной методической системы коммуникативно-ориентированной работы над текстом в 5 классе общеобразовательной школы», «Предмет исследования — методика использования средств обучения русскому языку с целью повышения активности и сознательности учащихся на уроках русского языка»).

3. Особую сложность представляет выдвижение гипотезы исследования по методике русского языка. Назовем основные ошибки. В качестве гипотезы студенты выдвигают утверждения, сформулированные общо («Результаты обучения орфографии будут наиболее эффективными при использовании предложенных рекомендаций»). Часто в качестве гипотезы выдвигаются утверждения, не нуждающиеся в доказательстве: «Использование средств обучения русскому языку (каких?) с целью повышения активности и сознательности усвоения лингвистического материала будет эффективным (не будет, а может быть), если правильно реализовать основные принципы использования современных средств обучения русскому языку (это очевидно, но не понятно, что значит «правильно» и какие именно принципы и средства автор имеет в виду). Нередки случаи, когда заявленные в гипотезе положения не определяют характер исследования, не отражаются в содержании и выводах работы, а также не проверяются в ходе эксперимента. Часто формулировки гипотезы исследования студента по методике вообще не позволяют увидеть, что подвергается исследованию и какая идея будет проверяться в ходе работы: «Если использовать многообразие методов и приемов при изучении темы “Наречие”, а сами задания предлагать учащимся систематически, то знания и умения четвероклассников по данной теме формируются более успешно». Это свидетельствует о непонимании студентом сути методического исследования.

4. В определении теоретических основ научной работы наблюдается неполное понимание роли лингвистических и психолого-педагогических знаний как фундамента методического исследования. Это становится причиной того, что студенты, во-первых, не соблюдают свойственную методической науке логику изложения материала от лингвистической и психолого-педагогической теории к научно-методическим основам (анализу методической теории и практики), во-вторых, смешивают принципы дидактики и методики и не понимают их иерархии, в-третьих, для описания методов чаще при-

бегают к общедидактической классификации (например, по И. Я. Лернеру и М. Н. Скаткину), чем к специфической для методики русского языка классификации методов Л. П. Федоренко.

5. Сформулированные в студенческих работах задачи могут говорить об абсолютном или частичном непонимании логики исследования и значения действий, осуществляемых субъектом исследовательской деятельности. Разберем примеры таких формулировок задач: *Проанализировать учебники ФГОС НОО на предмет отражения в них риторизированных заданий* — вызывает сомнение правомерность выражения «учебники ФГОС НОО», поскольку оно не дает ясности относительно объекта анализа (что это: стандарт или учебники?); *Рассмотреть понятие «коммуникативная компетенция»* — думается, что речь идет об анализе взгляда ученых на данный феномен, между тем как формулировка говорит о том, что его суть в науке до сих пор не рассматривалась; *Выявить целесообразность и эффективность использования разнообразных средств обучения русскому языку в обычных условиях работы с классом* — эта задача в методике успешно решена и не нуждается в дальнейших изысканиях.

Третья из рассматриваемых в рамках данной статьи проблем — это сложность анализа научно-методического опыта. Именно эта часть исследовательской работы студента предоставляет возможность оценить сформированность профессиональных компетенций, поэтому является значимой. Однако, несмотря на доступность информационных источников, мы вынуждены констатировать, что во многих методических работах наблюдается недостаточность анализа методической базы. Студенты склонны опираться на первые попавшиеся в ходе поиска источники и не использовать основополагающие для науки труды, что умаляет заслуги ведущих ученых-методистов и не обеспечивает преемственность научно-методических традиций. При цитировании студенты часто не обращают внимания на личность автора, не стараются запомнить его фамилию, не видят хронологию в развитии научно-методического знания, ступени накопления методического опыта. Представление данных методической науки в аспекте темы исследования в ВКР бакалавров либо сводится к простой констатации фактов без их анализа и оценки, либо представляет собой калейдоскоп мнений и мозаику цитат, либо является простой компиляцией и оценивается как недобросовестное заимствование, лишенное самостоятельности, что не может квалифицироваться как исследовательская работа.

Обозначенные нами проблемы могут успешно решаться в существующих условиях, если имеет место сотрудничество обучающегося и научного руководителя, который сам обладает свойствами ученого, исследователя. Но это вопрос личности. Для создания же объективных предпосылок эффективной научно-исследовательской деятельности студентов необходимы специальные дисциплины и практики научно-исследовательской работы, формирующие соответствующие компетенции, и их методическое обеспечение, состоящее не только в рекомендациях по написанию курсовой и дипломной работы, но

и в специальных дидактических материалах, включающих образцы, памятки, комплексы заданий, обучающих методологии исследования по методике русского языка, развивающих учебно-научную и собственно научную речь, формирующие умение описывать ход и результаты исследования.

### **ПРИМЕЧАНИЯ**

<sup>1</sup> *Колдина М. И.* Научно-исследовательская компетентность как педагогическая категория // Символ науки. 2015. № 10–1. С. 169–171. С. 170.

<sup>2</sup> *Сиротинина О. Б.* Устная речь и типы речевых культур // Русистика сегодня. 1995. № 4. С. 17–27.

**Bogdanova, E. S.**

*Ryazan State University named after S. A. Yesenina*

**Demidova, N. I.**

*Ryazan State University named after S. A. Yesenina*

### **RESEARCH ACTIVITIES ON THE METHODOLOGY OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN PREPARING A FUTURE TEACHER**

The article deals with the specifics and significance of research activities of bachelors in the field of Russian language methodology and the main problems of its organization. The authors analyze the difficulties of choosing a research topic by a student, mastering the research methodology, and analyzing scientific and methodological experience as a theoretical research method. The article highlights the main mistakes that are made by young researchers when setting goals and objectives, determining the object and subject of research, and putting forward a hypothesis.

*Keywords:* Russian language methodology, student's research activities, research methodology, preparation of research work.



## **РАЗВИТИЕ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ВИДЕОУРОКОВ**

Рассмотрены особенности организации текстовой деятельности посредством видеуроков по русскому языку. Описан опыт разработки и проведения подобных уроков, проанализированы примеры заданий, направленных на развитие текстовой деятельности школьников.

*Ключевые слова:* текстовая деятельность, видеуроки, дистанционная форма обучения.

Текстовая деятельность — «система действий на основе знаний, навыков и умений, позволяющих создавать тексты и воспринимать, интерпретировать, понимать их»<sup>1</sup> — является важной составляющей образовательного процесса, т. к. и коммуникативная, и личностная, и деятельностная направленность современного образования реализуются именно в текстовой деятельности. Выделяют текстовоспринимающую, интерпретационную и текстообразующую текстовую деятельность. Текстовоспринимающая и интерпретационная текстовая деятельность реализуются при чтении и слушании, которые являются «основой для декодирования сообщений»<sup>2</sup>, при восприятии, понимании и интерпретации текстов. Интерпретационная деятельность, по словам Н. С. Болотновой, связана с созданием текста, который «отражает осознание адресатом авторской интенции»<sup>3</sup>. Содержание текстообразующей деятельности в рамках школьного обучения ученый представляет в виде совокупности двух элементов: создания первичных текстов (сочинения различных типов речи, монолог учителя, монолог ученика, диалог) и создания вторичных текстов (изложения, пересказы, конспекты и т. д.). Все виды текстовой деятельности необходимо развивать в процессе обучения, уроки же русского языка имеют особое значение: именно развитие текстовой деятельности учащихся на уроках русского языка позволяет обеспечить весь учебный процесс.

Развитие всех видов текстовой деятельности не должно прекращаться и в случае дистанционного образования. В «Современном словаре методических терминов и понятий» дистанционное обучение определяется как «форма получения образования <...>, при которой в образовательном процессе используются традиционные и специфические методы, средства и формы обучения, основанные на компьютерных и телекоммуникационных технологиях»<sup>4</sup>, при этом отмечается, что основой образовательного процесса при дистанционном обучении является «целенаправленная самостоятельная работа

обучающегося», что подтверждает ключевую роль текстовой деятельности и в дистанционном образовании.

Одной из возможных форм работы при дистанционном обучении являются видеоуроки — специально подготовленные и записанные уроки, обычно сопровождающиеся слайдами презентации. При использовании дистанционных технологий, в том числе видеоуроков, реализация многих видов деятельности учащихся претерпевает существенные изменения. Рассмотрим, каковы особенности организации различных видов текстовой деятельности посредством видеоуроков по русскому языку. При этом мы опираемся на собственный опыт создания видеоуроков по русскому языку по программе основного общего образования в рамках онлайн-школы Центра педагогического мастерства, Яндекс и Ассоциации победителей олимпиад (Яндекс.Уроки).

В формате видеоуроков текстовоспринимающая и интерпретационная деятельность осуществляется при чтении и осмыслении текстов, выводимых на слайды, а также при слушании учителя.

Рассмотрим особенности текстовоспринимающей и интерпретирующей деятельности в формате видеоуроков при работе с художественными и учебно-научными текстами. Так же как и на очных уроках, тексты из художественной литературы можно и нужно анализировать, чтобы учащиеся учились целостно воспринимать текст, рассуждать о прочитанном тексте.

В наших видеоуроках русского языка для учащихся 5–8-х классов были реализованы межпредметные связи посредством привлечения корпуса текстов, представляющих собой фрагменты классических художественных текстов, входящих в школьную программу по литературе для данной параллели. Тематическая и содержательная целостность урока была обеспечена сверхтекстами, состоящими либо из фрагментов из одного произведения, либо из фрагментов произведений одного автора. Так, например, в 8-м классе на уроке по теме «Повторение и обобщение изученного по теме “Грамматическая основа предложения”» использовались фрагменты из произведения А. С. Пушкина «Капитанская дочка», а на уроке для семиклассников по теме «Правописание *не* и *ни* с разными частями речи» — фрагменты из произведения Л. А. Кассиля «Кондуит и Швамбрания».

При работе с фрагментами художественных произведений в ходе видеоуроков по русскому языку использовались следующие виды заданий при реализации текстовоспринимающей и интерпретационной деятельности:

- «Прочитайте текст. Из какого произведения взят фрагмент? Назовите автора».
- «Выпишите из текста все слова со следующими морфологическими характеристиками...».
- «Прочитайте текст, прокомментируйте написание выделенных слов».
- «Прочитайте текст, определите его тип».
- «Определите тему / основную мысль этого отрывка».

– «Как называется описание природы / описание внешности человека в художественном произведении?»

– «Как называется разговор двух и более лиц в художественном произведении?»

– «Найдите в тексте слово, написание которого зависит от значения».

– «Найдите в тексте слова, которые выражают (просьбу / приказ / желание / нереальное действие)» (при изучении темы «Наклонение глаголов» в 6-м классе).

– «Сформулируйте значение слова / выражения из текста, при затруднении обратитесь к толковому словарю».

Сложность формата видеурока состоит в том, что он записывается заранее и не предполагает живого диалога с учащимися. Учитель дает задание, выделяет время на самостоятельное размышление, а потом озвучивает правильный вариант ответа или предлагает учащемуся свериться с ответом, который можно найти, например, в прикрепленном к уроку файле.

Приведем пример работы с художественным текстом в видеуроке для 8-го класса на тему «Повторение и обобщение изученного в конце года. Виды односоставных предложений». Учащимся было предложено прочитать стихотворение А. А. Фета «Вечер»<sup>5</sup>. Сначала был задан вопрос о теме стихотворения. Затем было предложено подумать о лексическом значении словоформ «луками», «каймами», «зарница», и после небольшой паузы учащиеся услышали ответ учителя. После этого было дано следующее задание: «Подчеркните основу в каждом предложении. Какие из предложений (в том числе простых в составе сложного) являются односоставными? Определите вид односоставных». После паузы, предусмотренной для выполнения задания, учитель разбирает каждое предложение, обращая внимание учащихся на то, что в первой строфе глагольные формы «прозвучало», «прозвенело», «прокапилось», «засветилось» являются сказуемыми в безличном предложении, хотя обычно эти глаголы не являются безличными.

Кроме того, текстовоспринимающая и интерпретационная деятельность осуществляется и при работе с учебно-научными текстами — с текстами правил. Формат видеуроков позволяет реализовать богатые технические возможности: создание различных схем, таблиц, списков, видео- и аудиоматериалов. Особую роль играют графические выделения, различные визуальные маркеры, которые позволяют учителю не просто рассказывать теоретический материал, а направлять рассуждение учащегося при работе с текстом.

Приводим некоторые формулировки вопросов и заданий других типов, направленных на текстовоспринимающую и интерпретационную текстовую деятельность, которые использовались при работе с учебно-научными текстами:

– «Прочитайте определение / правило, как вы понимаете слова...?»

– «Ознакомьтесь с таблицей / схемой / текстом правила. Сравните выделенные пункты».

- «Прочитайте текст, представьте эту информацию в виде схемы / таблицы».
- «Проанализируйте таблицу, озаглавьте ее столбцы / строки».
- «Прочитайте текст, выделите в нем ключевые слова».
- «Прочитайте текст. Какое предложение содержит тезис — главное утверждение, а какое — пример, аргумент?»

Эти задания позволяют осуществить рассуждение на лингвистическую тему в процессе работы с учебно-научным текстом и активизировать работу с теоретическим материалом, закрепить те или иные правила и теоретические положения.

Приведем пример задания из урока для 8-го класса на тему: «Повторение и обобщение изученного в конце года. Грамматическая основа предложения», которое было использовано, чтобы повторить типы сказуемых (см. табл. 1).

Таблица 1. Типы сказуемого

*Дополните таблицу, распределите примеры в соответствии с типом сказуемого.*

Тип сказуемого	Простое глагольное сказуемое	Составное глагольное сказуемое	Составное именное сказуемое
Описание	Выражается одной глагольной формой	Состоит из двух частей: _____ и _____	Состоит из глагола-связки и _____
Примеры			

*Примеры для заполнения таблицы: Я иногда читаю. Мы хотим читать. Он будет читать завтра. Мы бы почитали об этом. Чтение — это интересное занятие. Они уже начали читать. Это уже было нами прочитано.*

Работа с таблицей позволяет систематизировать знания учащихся о типах сказуемого. Дело в том, что форма устного ответа учащегося в свободной форме в ходе видеурока не очень удобна (потому что в таком случае учащемуся тяжело себя оценить и понять, насколько хорошо он ответил), а подобные задания мотивируют учащегося на точный конкретный ответ, и ему легче понять, насколько хорошо он помнит материал по данной теме.

Сопоставляя текстовоспринимающую и интерпретационную текстовую деятельность при работе с художественными текстами, с одной стороны, и с учебно-научными — с другой, можем отметить, что при работе с художе-

ственными текстами актуализируется работа со словом в контексте, применение полученных знаний на практике, с выражением коммуникативного намерения автора, реализуются межпредметные связи с предметом «литература», стимулируется интерес к чтению художественной литературы. При работе с учебно-научными текстами особое внимание уделяется систематизации информации, работе с таблицами и схемами, а также обучению рассуждению на лингвистическую тему.

Текстообразующую деятельность посредством видеоуроков организовать сложнее, в первую очередь из-за отсутствия непосредственного общения учителя и учащегося. Однако нельзя сказать, что текстообразующей деятельности нет места в видеоуроке по русскому языку. Так, при работе с языковыми средствами на материале художественных текстов детям предлагается создавать собственные вторичные тексты. При этом, учитывая невозможность живого диалога, мы уделяем большое внимание последовательности заданий, комментированию каждого элемента задания, предупреждению возможных ошибок. Учащимся предлагались задания по перефразированию, краткому пересказу, сжато и подробному изложению различных текстов. Кроме того, были предложены и задания, направленные на создание собственных текстов на лингвистические или нелингвистические темы. В ходе видеоуроков были даны пояснения, рекомендации по написанию сочинений. А в начале следующего урока обсуждались возможные ошибки, давались рекомендации по самопроверке. Однако очевидно, что для полноценной работы над текстообразованием этого недостаточно.

Можем выделить некоторые преимущества и недостатки формата видеоуроков по русскому языку в обучении текстовой деятельности. Так, видеоурок и тем более серия подобных уроков позволяют обеспечить системность в организации текстовой деятельности, комментарии учителя и различные задания позволяют обеспечить комплексную работу с текстом. Некоторые трудности связаны с невозможностью корректировать ответ ученика и контролировать его работу, но монологи учителя, варианты ответов на экране после некоторой паузы и исправление возможных ошибок учителем призваны исключить этот недостаток. Больше всего сложностей связано с организацией текстообразующей деятельности, т. к. она возможна только при условии сознательности учащихся, а также при контакте учителя с учащимися между уроками, в том числе для проверки написанных сочинений.

Итак, в условиях дистанционного обучения при использовании такой формы работы, как видеоуроки, возможно осуществление всех видов текстовой деятельности. Однако подобный формат при наличии некоторых преимуществ перед очной формой обучения все-таки можно считать только вариантом дополнения полноценного очного обучения.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Болотнова Н. С. Коммуникативная стилистика текста: словарь-тезаурус: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050300 Филологическое образование. М.: Флинта: Наука, 2009. С. 301.

<sup>2</sup> Болотнова Н. С. Филологический анализ текста: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2009. С. 304.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Азимов Э. Г., Шужин А. Н. Современный словарь методических терминов и понятий. теория и практика обучения языкам. М.: Русский язык. Курсы, 2019. С. 76.

<sup>5</sup> Фет А.А. Собрание сочинений и писем в 20 тт. / Т. 1. Стихотворения и поэмы. 1839-1863. / М.: Академический проект. 2002. С. 44.

**Borisova, K. M.**

*Moscow pedagogical state university*

### **DEVELOPMENT OF TEXTUAL ACTIVITY IN THE PROCESS OF DISTANCE LEARNING THROUGH VIDEO TUTORIALS**

The article considers the features of organizing text-based activities through video tutorials in the Russian language. The experience of developing and conducting such lessons is described, and examples of tasks aimed at developing the text activity of schoolchildren are analyzed.

*Keywords:* textual activity, video tutorials, distance learning.

**Борисова Ольга Геннадиевна**

*Кубанский государственный университет*

leliastom@mail.ru

**Костина Людмила Юрьевна**

*Кубанский государственный университет*

patriot30@mail.ru

## **ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ ПО РЕГИОНАЛЬНОЙ ЛИНГВИСТИКЕ В ВУЗЕ: ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ**

В статье представлены типы заданий, включенных в разработанное авторами учебное пособие по региональной лингвистике, на базе которого кубанские говоры изучаются в структурно-типологическом, лингвогеографическом и лексикографическом аспектах.

*Ключевые слова:* региональная лингвистика, кубанские говоры, дидактическое обеспечение, типы практических заданий.

Русские народные говоры, трансформируясь под влиянием литературного языка, для многих жителей нашей страны продолжают оставаться нормальным средством общения, успешно выполняя коммуникативную и экспрессивную функции, что вызывает необходимость изучения и научного описания их функционирования в современных условиях. В этой связи актуально введение в вузовскую программу филологических факультетов такой учебной дисциплины, как региональная лингвистика. С 2016 г. этот предмет стал преподаваться филологам-второкурсникам в Кубанском государственном университете. Цель дисциплины — изучение кубанских говоров в трех интегративных аспектах: структурно-типологическом, лингвогеографическом и лексикографическом. В процессе изучения курса решаются следующие задачи: 1) опираясь на сведения описательной диалектологии, лингвогеографии и диалектной лексикографии, ознакомить студентов с теоретическими основами изучения русских народных говоров; 2) рассмотреть экстралингвистическую базу исследования кубанских говоров; 3) изучить фонетические, грамматические и лексические особенности кубанских говоров с украинской и южнорусской языковой основой; 4) выявить основные динамические процессы, протекающие в макросистеме кубанского диалекта; 5) рассмотреть кубанский диалект в лингвогеографическом аспекте; 6) охарактеризовать имеющиеся региональные словари, отражающие лексику и фразеологию кубанских говоров.

Учебный курс включает лекции (28 ч.) и практические занятия (32 ч.). С целью обеспечения студентов дидактическими материалами для семинаров

в настоящее время на кафедре современного русского языка авторами статьи подготовлено к печати учебное пособие «Введение в региональную лингвистику: современные говоры в языковом пространстве региона», которое составлено на основе материалов, собранных в ходе диалектологических экспедиций 2005–2019 гг. в станицы и хутора Краснодарского края. В соответствии с программой курса издание содержит 4 раздела: I. Общая характеристика кубанских говоров. II. Кубанские говоры в структурно-типологическом аспекте. III. Кубанские говоры в лингвогеографическом аспекте. IV. Кубанские говоры в лексикографическом аспекте.

В пособии представлены разнообразные упражнения, предполагающие воспроизведение знаний, полученных в процессе изучения как региональной лингвистики, так и современного русского языка (фонетика, лексикология, морфология). Кроме того, комплекс практических заданий направлен на демонстрацию навыков лингвистического разбора разноуровневых единиц. Ряд упражнений предполагает анализ языковых явлений в направлении от текста (устного высказывания носителя кубанских говоров) к языку. В таких заданиях необходимо сделать вывод о характеристиках диалектных единиц как элементов диасистемы. При этом студенты должны проявить аналитические способности для установления сходства и отличительных черт диалектных и литературных явлений, их систематизации. См., например, фрагменты заданий:

**Задание.** Раскройте содержание понятия диалектный словообразовательный вариант слова литературного языка. Распределите словообразовательные диалектизмы из приведенных высказываний диалектоносителей на три группы, в которых слова отличаются от литературных эквивалентов: 1) приставкой; 2) суффиксом; 3) приставкой и суффиксом.

1. *Ох, тя'шко дыша'ть, зады'шка заму'чила* (ст-ца Ахтанизовская).  
2. *Пачина'ю паби'лку: папирва'х ма'жу рука'мы* (ст-ца Бородинская). 3. *Козаки' ходы'лы в тако'й фо'рме: куба'нка кара'кульна, башы'лы носы'лы* (ст-ца Бриньковская). 4. *Як взду'маши — слезы, пря'мо нэ могу': пэрэжылы' тры голодо'вки, бурья'н йи'ла* (ст-ца Васюринская). 5. *Сича'с, бачь, ужэ' по-ина'чиму ста'ла мо-лодеж гуля'ть сва'д'бы* (ст-ца Старотитаровская)...

**Задание.** Выпишите из произведений кубанских писателей (В. Лихоносов, И. Бойко, П. Радченко, В. Бардадым и др.) предложения с диалектными словами. Определите их значения по контексту. В случае затруднения обращайтесь к региональным словарям. Распределите выписанные фрагменты на две группы: 1) авторская речь, 2) речь персонажа. Объясните роль диалектной лексики в художественном тексте.

**Задание.** Прочитайте расшифрованный способом малограмотного письма фрагмент записи носителя кубанских говоров. Выпишите из текста территориально ограниченные слова, сформулируйте их значения и определите тип диалектизма. Установите количественное соотношение между диалектными словами и общенародными.



*Болезня була «со'яшныци». То'чно ны зна'ю, как назва'ть. Но я сама' в де'цтви, в двина'цать — трына'цать лет пиринисла' ие. Но, наве'рное, за'ворот ки'шэк. Ду'жэ здо'рово боли'в жыви'т: спырва' круго'м пуна', а тоди' възь жыви'т. Так боли'в, шо я по вси'й доли'вки в ха'ти ла'зыла и крыча'ла од боли'. Тоди' нагука'лы жэ'нщину. Вона' мэ'нэ на'чала личи'ть. Я лягла'на спы'ну, вона' на пу'зо (жыви'т) поста'вылв мы'ску з водо'ю (воды' тро'шкы), в во'ду поста'вила глы'няный кушы'н, в его положи'ла па'клю с пря'дива и запалы'ла. А як загори'лась па'кля, пырывырну'ла кушы'н ввэрх дном и потро'шкы, потро'шкы ста'ло мини'лэ'киэ, и я засну'ла — и пырыста'ло боли'ть (ст-ца Азовская).*

Определение значений диалектных единиц требует навыков аналитического чтения, направленного на понимание диалектной речи. Подобные задания в большей мере помогают оценить глубину восприятия слова и языковое чутье. См., например, фрагменты заданий:

**Задание.** Раскройте содержание понятия лексический диалектизм. Из приведенных высказываний диалектоносителей выпишите лексические диалектизмы и сформулируйте на основе контекстов их толкования.

1. *Ось у суси'тки паца'н бро'сыв шко'лу. «Пиду' рабо'тать!» Ему ка'жуть: «Ну иды' в гру'щики». А там чува'л би'льшэ его, а вин таска'е, ти'ки б у шко'лу нэ ходы'ть (хут. Братский)* 2. *Каро'ву до'ють в цыба'рку. Ана' цы'нкавая (ст-ца Вознесенская).* 3. *Щас маладеш рабо'тать ни хо'чит, лыда'чит (ст-ца Выселки).* 4. *Я чувя'ки скы'нула с нох и биго'м! Па'дала, пабы'лась. Да мае'й у'лицы дабизжа'ла, се'ла и сидю', а пато'м ачуни'лась (хут. Железный)...*

**Задание.** Раскройте содержание понятия семантический диалектизм. Из приведенных высказываний диалектоносителей выпишите семантические диалектизмы и сформулируйте на основе контекстов их толкования.

1. — *Седни на'до цыбу'лю лома'ть. — Я вжэ полома'ла, вжэ нэди'лю наза'т (ст-ца Ахтанизовская).* 2. *Ра'ньшы було' мно'га ста'рцив. Воны' хады'лы кусо'чками пабира'лысь (ст-ца Батуриная).* 3. *Прыхо'дю я: викно' вы'рвато там, у за'ли. А мэ'нэ ж ото' хва'ляцца: ота'к, ота'к, ну во'ры до на'с ли'злы (хут. Братский).* 4. *Топы'лы кырпычем, кураем. За'раз у на'с газы' (ст-ца Камышевская).* 5. *Хозя'ина кормы'лы. И кутти' ло'жычку ййму' кы'далы, и па'сочки кусо'чек туды', на чирда'к, кы'далы. Каза'лы: «Хозя'ин, пойи'ш с на'мы». «Хозя'ин, иды' до на'с вэчэ'рять» (ст-ца Платнировская)...*

Часть упражнений ориентирована на анализ языковых явлений в направлении от слова к описанию языка. При выполнении таких заданий студенты должны продемонстрировать знание логических и языковых законов, а также владение основными исследовательскими приемами обобщения / систематизации диалектного материала. В данном типе упражнений необходимо, например, предложить тематические классификации семантических диалектизмов, устаревших слов, устойчивых номенклатурно-терминологических сочетаний и др.; составить словарную статью по типу регионального словаря. См., например, фрагменты заданий:

**Задание.** Ниже приводятся слова, отличающиеся от литературных слов огласовкой. Распределите их на две группы: 1) фонематические варианты, в которых отражаются застывшие, лексикализованные фонетические процессы; 2) фонетические варианты, в которых отражаются живые фонетические процессы.

А́йстра, ахтома́т, би́лый, гы́дко, кома́рь, ко́хта, ле́нда, [рэ́]чка, ри́чка, Роже́ство, сва́льба, свыння́, станы́ця, уцопи́ться, хве́рма, хлиб, чепля́ть...

**Задание.** Как называется явление, суть которого заключается в уподоблении гласных в рамках одного слова по одному или нескольким фонетическим признакам? Объедините приведенные тюркизмы в зависимости от ряда входящих в них гласных: 1) слова с гласными переднего ряда; 2) слова с гласными среднего ряда; 3) слова с гласными заднего ряда.

*Бекме́с* ‘арбузный мед, патока’, *бузулу́к* ‘подковка для обуви с шипами’, *кайма́к* ‘тугая пенка, снятая с кипяченого или топленого молока’, *ки(ы)рпи́(ы)ч* ‘сухой коровий или конский навоз, используемый как топливо’, *посто́л* ‘обувь из свиной кожи’...

**Задание.** Изложите (кратко) существующие версии происхождения слов КУРЕ(И)НЬ и КА(О)ЗАК.

Авторы пособия при составлении заданий стремились показать связь региональной лингвистики с филологическими дисциплинами, изученными студентами ранее. Такие упражнения позволяют повторить и закрепить пройденный ранее теоретический материал. См., например, фрагмент задания:

**Задание.** Распределите диалектные фонематические варианты, зарегистрированные в кубанских говорах по следующим группам: 1) слова, в которых согласные фонемы различаются по месту образования: (губная — переднеязычная; губная — заднеязычная; переднеязычная — заднеязычная); 2) слова, в которых согласные фонемы различаются по способу образования (щелевая — смычная; смычная — аффриката; аффриката — щелевая); 3) модификации слов с взаимозаменой других согласных. Дайте характеристику вариативных фонем.

*Балбе́рка* — *барбе́лка* ‘поплавок рыболовной сети’, *бальца́нка* — *бальса́нка* ‘сосуд цилиндрической формы (для масла, керосина и т. п.)’, *бахша* — *бакша́* ‘бахча’, *блестю́чий* — *блеску́чий* ‘блестящий’, *болто́к* — *бовто́к* ‘испорченное яйцо, из которого не выведется птенец; яйцо без зародыша’, *бу́харь* — *бу́карь* ‘плуг «Буккер»’, *гамба́лить* — *ганба́лить* ‘много и тяжело работать’, *гамце[э]л* — *гамсе[э]л* ‘кличка иногородних, не казаков’...

Диалектные слова подбираются так, чтобы подсказать правильный ответ и дать возможность в результате анализа прийти к верному выводу. См., например, фрагмент задания:

**Задание.** Объясните, что такое внутренняя форма слова. Распределите предложенные ниже лексические диалектизмы на две группы: 1) мотивированные общенародными словами; 2) мотивированные диалектными слова-

ми. Опирайтесь на данные региональных словарей. Дополните каждую группу своими примерами (5 слов) из региональных словарей кубанских говоров.

*Булька'тый* 'о человеке с глазами навывкате', *валухова'тый* 'неповоротливый, медлительный человек', *вытойчук* 'теленочек, выкормленный с помощью соски', *га'сник* 'керосиновая лампа', *глывтяк* 'сырой, непеченный хлеб, мучное изделие', *додельник / додильник* 'умелец, мастер на все руки'...

Задания данного блока требуют аналитического подхода, понимания системных отношений в лексико-фразеологической системе диалекта. См., например, фрагменты заданий:

**Задание.** Традиционно по характеру языковой мотивированности значений выделяют два типа полисемии: метафорическую и метонимическую. Разделите приведенные ниже многозначные диалектизмы на две группы, соответствующие этим типам.

*Бунеть* '1) реветь (о животных); 2) громко плакать', *буре'лый* '1) незрелый, начинающий краснеть помидор; 2) о молодом, неопытном человеке', *ва'лух* '1) кастрированный баран или козел; 2) о неповоротливом, нерасторопном человеке', *матрешка* '1) материал в клетку; 2) небольшой шерстяной платок в клетку', *шелевка* '1) действие по знач. глагола *шелева'ть* (процесс обшивки стен *шелевками*); 2) досточка, которой обшивают стены хаты'...

**Задание.** Подберите к диалектным фразеологическим единицам литературные синонимы.

*Ангел, только без кры'лушек* 'человек, прикрывающий свои дурные намерения маской добродетели; лицемер', *со'рок бо'чек ареста'нтов* 'небылицы', *на'шему забору двою'родный плет'ень* 'дальний или сомнительный родственник', *ни хаты'ны ни лозы'ны* 'о бедном, абсолютно ничего не имеющем человеке', *бу'ть на деся'том ца'рстве* 'испытывать чувство восторга, безграничного счастья от чего-л.'...

Традиционные упражнения на подбор к диалектным фразеологизмам эквивалентов (структурных вариантов и синонимов) из литературного языка позволяют выявить у студентов богатство словарного запаса, знание семантики русских фразеологизмов, их стилистических характеристик.

Прикладной характер носят задания по региональной лингвогеографии, направленные на обучение созданию фрагментов лингвистических карт разных типов (отбор единиц для картографирования из региональных словарей, составление индекса материалов, легенды карты, нанесение условных обозначений на карту, написание комментария).

К заданиям комплексного характера, предполагающим одновременное обращение к разным уровням языка, относится анализ диалектного текста с целью проверки системности полученных знаний.

Разработанное пособие, апробированное на семинарских занятиях, позволило достаточно эффективно организовать учебный процесс. Выполнение упражнений различных типов способствует закреплению теоретических знаний, формированию практических навыков и подготовке студентов клетней диалектологической практике.

**Borisova, O. G.**

*Kuban State University*

**Kostina, L. Y.**

*Kuban State University*

**PRACTICAL CLASSES IN REGIONAL LINGUISTICS AT THE UNIVERSITY:  
DIDACTIC MATERIAL**

The article presents the types of tasks included in the textbook on regional linguistics developed by the authors, on the basis of the textbook it is possible to study the Kuban dialects in structural-typological, linguistic-geographical and lexicographic aspects.

*Keywords:* regional linguistics, Kuban dialects, didactic material, types of practical tasks.

**Вафина Алсу Хадиевна**

*Казанский федеральный университет*

[alsu\\_vafina@mail.ru](mailto:alsu_vafina@mail.ru)

**Садькова Гульнара Васильевна**

*Казанский федеральный университет*

[gsadykov@kpfu.ru](mailto:gsadykov@kpfu.ru)

## **MAKERSPACE ДЛЯ СОЗДАНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ ДОШКОЛЬНИКОВ-БИЛИНГВОВ**

В статье дается анализ промежуточных результатов реализации либерального (всестороннего) образования с применением технологии MakerSpace в дошкольных образовательных учреждениях Республики Татарстан, участвующих в качестве экспериментальных площадок в рамках проекта №17-29-09128 РФФИ. Авторы обосновывают целесообразность применения данной технологии для создания развивающей образовательной среды для формирования эффективных коммуникативных навыков дошкольников-билингвов.

*Ключевые слова:* билингвизм, MakerSpace, развивающая среда, дошкольное образование.

Содержание дошкольного образования в России является одним из приоритетных направлений развития научно-образовательной среды. В современном педагогическом сообществе все большую популярность приобретает система либерального образования (от англ. Liberal Education), как одна из форм внедрения инновационной методики в образовательный процесс. Изначально этот термин применялся по отношению к системе вузовского образования в КНР. В основе либерального образования лежит древнекитайская система воспитания, нацеленная на формирование «цельного человека», обладающего всесторонними знаниями и навыками. Использование данного подхода и на других уровнях образования доказало свою эффективность для реализации целостной организации образовательного процесса в рамках различных научных областей знаний<sup>1</sup>.

Эта система особенно значима в процессе организации развивающей среды в полилингвальном пространстве дошкольного образовательного учреждения. Как известно, в целях осуществления всестороннего и целостного развития дошкольников РФ в течение последнего десятилетия в организацию педагогической деятельности детских садов внедряется обозначенная выше система

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект №17-29-09128

либерального образования. Такая траектория в развитии обучения позволяет поставить в центр образовательного процесса самого обучаемого и отталкиваться от индивидуальных потребностей ребенка. В результате моделируется система обучения, которая преодолевает векторное обучение, когда процесс развития ребенка разбивался на отдельные предметные области в соответствии с календарно-тематическим планом дошкольного образовательного учреждения.

Современное общество предъявляет высокие требования к формированию будущей личности с первых дней ее погружения в образовательную среду в соответствии с новейшими достижениями научной мысли в XXI в. В данном случае речь идет о реализации образования в условиях полилингвальной среды в эпоху глобализации и доминирования цифровых технологий. Вместе с тем необходимо учитывать, что внедрение информационных технологий в систему дошкольного образования невозможно без учета индивидуальных психофизиологических особенностей детей в возрасте от 3 до 6 лет. Следовательно, применение программного обучения, предполагающего пассивную физическую деятельность при актуализации умственной и речемышлительной деятельности воспитанника, немыслимо.

Эффективным решением в этом случае стало сочетание методик по внедрению информационных ресурсов в образовательный процесс с возможностями, которые предлагает технология **MakerSpace** для создания креативной развивающей среды.

Реализация такой системы позволяет задействовать все три составляющие, необходимые для эффективной реализации коммуникативной деятельности воспитанника: аксиологическую (ценностную), технологическую и персоналистическую (личностно-творческую)<sup>2</sup>. В детском образовательном учреждении создается комплексная развивающая среда, направленная на стимулирование творческого потенциала личности, отвечающая ее внутренним потребностям в осуществлении познавательной деятельности. В детских садах реализация этой системы потребовала заполнения всех имеющихся помещений небольшими лабораториями-станциями, актуализирующими творческие возможности, а в первую очередь возбуждающими интерес ребенка к окружающей образовательной среде.

Процесс обучения выстраивается таким образом, что дети могут реализовывать идеи, предложенные их онлайн-друзьями — сверстниками, в творческой и практической деятельности, которая отвечает их потенциальным и психофизиологическим потребностям. Так, в детских садах организуются мини-лаборатории в группе, используется пространство в коридорах для организации обучающихся и развивающих студий и станций, в которых дети могут заниматься созданием моделей при помощи конструкторов, осваивать правила дорожного движения, заниматься резьбой по дереву. При этом основной акцент направлен на сам процесс созидания. Дети не получают готовой модели для подражания. Задача педагога — показать путь реализации предложенной задачи. В соответствии со своими интересами дети объединяются в игровую

мини-группу, задача которой представить свой оригинальный путь решения конкретной задачи. Такая совместная деятельность позволяет объединить виртуальную среду, в которую погружается ребенок на занятии по развитию речи, с учебной познавательной-развивающей средой, создаваемой непосредственно на территории детского учреждения. Такая форма интеграции стимулирует речемыслительную активность дошкольников, занятых общим созидательным процессом. Результаты подобной практики показали ряд преимуществ в формировании коммуникативных навыков дошкольников-билингвов.

В результате совместной деятельности дети легче преодолевают социологические факторы, мешающие эффективному общению носителей разных культурных парадигм.

Процесс самообразования осуществляется более динамично в силу создания особой интеллектуальной среды, необходимой для развития дошкольника.

Усиливается скорость социальной адаптации ребенка в незнакомой среде в будущем. Вовлечение в процесс создания конечного продукта совместными усилиями способствует формированию навыков успешной коммуникации среди сверстников.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Вершинина Н. А., Пискунова Е. В.* Дошкольное образование в поисках пути развития: между авторитарной и либеральными системами // Нижегородское образование. 2015. № 3. С. 23–28.

<sup>2</sup> *Титов А. Ю.* Лабораторный подход к научному исследованию ценностей и традиций наследия Орловского края: Бахтинский методологический семинар // Культура, наука и искусство — современные векторы развития вуза культуры: материалы Международной научно-практической конференции / под ред. Н. А. Горшкова. Орел: Орловский государственный институт культуры, 2019. С. 124.

**Vafina, A. H.**

*Kazan Federal University*

**Sadykova, G. V.**

*Kazan Federal University*

## MAKERSPACE TO CREATE AN ENVIRONMENT CONDUCIVE TO LEARNING IN TEACHING BILINGUAL YOUNG LEARNERS RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE

The article addresses the intermediate results of the implementation of liberal (comprehensive) education using MakerSpace technology in pre-school educational institutions in the Republic of Tatarstan, participating as experimental sites in the research project №17-29-09128 by RFBR. The authors justify the feasibility of using this technology to create a developing educational environment to construct effective communication skills in very young bilinguals studying at pre-school institutions

*Keywords:* bilingualism, MakerSpace, an environment conducive to learning, early childhood education.

## **ОБ ОСОБЕННОСТЯХ КУРСА «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ЖУРНАЛИСТОВ**

Содержание курса «Русский язык и культура речи», входящего в образовательную программу бакалавриата для студентов-журналистов Московского университета, имеет ряд особенностей, которые определяются теоретической концепцией культуры речи, системой изучаемых лингвистических курсов, спецификой журналистского образования. Его отличает поуровневое описание языка с опорой на триаду «нормативный — коммуникативный — этический» и сочетание научно-теоретического подхода с практико-ориентированным.

*Ключевые слова:* журналистское образование, лингвистический курс, русский язык и культура речи.

Интерес к журналистскому образованию вполне закономерен и объясняется разными причинами: запросами медиаиндустрии; изменением роли СМИ и журналиста в культурной и языковой жизни социума; переменами в организации и содержании учебного процесса, связанными с переходом высшей школы на двухуровневую модель образования. Вполне предсказуемо, что процессы обновления традиционных учебных планов в соответствии с современными требованиями коснулись и филологических лингвистических дисциплин, обязательно изучаемых на факультете журналистики МГУ имени М. В. Ломоносова, который, заметим, «по результатам рейтинга “100 вузов, осуществляющих подготовку бакалавров для медийной индустрии”, подготовленного Министерством связи и массовых коммуникаций РФ в 2014 г.»<sup>1</sup>, занимает первое место. Обратим внимание, что если в специалитете языковая подготовка была возложена на два базовых курса — «Современный русский язык» и «Практическая стилистика русского языка», то в утвержденном сегодня формате «4+2» лингвистический блок на уровне бакалавриата представлен четырьмя дисциплинами — «Русский язык и культура речи» (1–4-й семестры), «Практическая стилистика» (5-й семестр), а также новыми модульными курсами «Современная медиаречь» (5-й семестр) и «Анализ медиатекста» (6-й семестр).

Предваряя рассмотрение базового курса «Русский язык и культура речи» (далее — РЯиКР), занявшего место ранее читаемого курса «Современный русский язык», стоит отметить, что тема журналистского образования вошла в круг активно дискутируемых примерно на рубеже веков. В числе первых заметных событий на этом пути — прошедшая в Екатеринбурге международная



учебно-методическая конференция «Журналистское образование в XXI веке» (2000 г.), о содержании которой можно судить по материалам одноименного сборника, где из пятидесяти статей лишь одна поднимает вопросы преподавания русского языка, рассказывая об «опыте более чем тридцатилетнего преподавания курса “Современный русский язык” на кафедре стилистики и русского языка факультета журналистики Уральского государственного университета»<sup>2</sup>. Теперь вопросам подготовки специалистов в сфере медиа посвящаются статьи<sup>3</sup>, пособия<sup>4</sup> и даже монографии<sup>5</sup>. Показательно, что «обсуждению образовательных и профессиональных стандартов журналистского образования, оценке перспектив развития рынка медиакоммуникаций, выработке стратегий взаимовыгодного сотрудничества медиаиндустрии и высшего образования»<sup>6</sup> посвящаются и форсайт-сессии. Не обходит эти вопросы и выходящий с 2009 г. информационно-аналитический бюллетень «Медиа-Тренды», предлагающий экспертный взгляд факультета журналистики МГУ имени М. В. Ломоносова на события в СМИ. Журналистское образование стало «темой номера» в конце 2018 г., а его авторами являлись не только отечественные, но и зарубежные ученые, предложившие для рассмотрения такие аспекты, как «Трансформации журналистского образования» (профессор Университета Хельсинки Ханну Ниеминен), «Журналистское образование в цифровую эпоху» (президент Европейской ассоциации журналистского образования Нико Дрок), «Журналистское образование в странах БРИКС» (профессор Университета Тампере Каарле Норденстренг)<sup>7</sup>. При этом обзор многочисленных конференций и публикаций свидетельствует о том, что проблемы языковой подготовки работников медиасферы занимают в них более чем скромное место. В лучшем случае при рассмотрении журналистского образования говорится о том, что: 1) «вопрос этот (владение родным языком. — *И. В.*) не решается простым увеличением часов, отводимых в бакалавриате на курс РЯ»; 2) «решать проблему грамотности журналистской речи надо комплексно, тестируя абитуриентов на входе и создавая в студенческой среде моду на правильную речь и на нетерпимость к ошибкам»; 3) «нужно создать у студентов стимулы к изучению языка как одного из важнейших инструментов их профессиональной деятельности»; 4) «обучение языковым компетенциям не может и не должно повторять преподавание русского языка на филологическом факультете, но обязано учитывать практическую ориентированность журфака»<sup>8</sup>. Голоса преподавателей русского языка и стилистики в этом общем профессиональном разговоре почти не слышны, хотя, как подчеркивает декан факультета журналистики Московского университета Е. Л. Вартанова, «вести сейчас широкую общественную дискуссию о журналистском образовании не просто интересно, но и абсолютно необходимо»<sup>9</sup>. К сожалению, и на своих площадках русисты довольно редко поднимают вопросы, касающиеся концепции лингвистического образования будущих журналистов, а также содержания и взаимодействия включенных в учебный план дисциплин. Точно так же остаются вне поля зрения и специального анализа

особенности преподавания собственно лингвистических дисциплин (относительно преподавания РКИ) иностранным учащимся.

При обучении студентов по направлению «Журналистика» следует исходить из того, что они как лица, профессионально связанные с языком, должны ясно представлять себе основные черты и свойства, а также «напряженные точки» современного литературного языка. Поэтому обязательный для всех учащихся факультета журналистики Московского университета курс РЯиКР, открывающий образовательную траекторию в области родного языка, призван заложить основы профессиональных лингвистических компетенций. Так что же отличает данный курс для студентов-журналистов? Этот вопрос нуждается в осмыслении, поскольку, как показывает анализ принятых в разных вузах программ и огромное число уже изданных учебников по РЯ и КР, данный курс может строиться по-разному. По нашему убеждению, при разработке его актуального содержания следует ориентироваться, по крайней мере, на три момента.

Во-первых, в качестве точки отсчета мы бы считали логичным принять современную теоретическую концепцию культуры речи, представленную в монографии «Культура русской речи и эффективность общения»<sup>10</sup>, которая подготовлена учеными ИРЯ имени В. В. Виноградова РАН. Ее идея заключается в описании языковых единиц и средств всех уровней с опорой на триаду «нормативный — коммуникативный — этический». Следование такому пониманию говорит о неизбежности разновекторного анализа и фиксирует внимание учащихся на следующем:

– множественности слагаемых культуры речи, где а) нормативный компонент отвечает за соблюдение орфоэпических, лексических, грамматических, орфографических и пунктуационных норм, б) коммуникативный — настраивает на понимание того, что, говоря словами Г. О. Винокура, «для каждой цели свои средства, таков должен быть лозунг лингвистически культурного общества»<sup>11</sup>, ибо язык реализуется в текстах, неравнозначных по культурной и общественно-коммуникативной значимости, а правильное и уместное в одних условиях речи может выглядеть в других совсем иначе; в) этический компонент требует соблюдения речевого этикета и запрещает непечатную лексику, бранные слова, агрессивную тональность и т. п.;

– существенных различиях компонентов культуры речи в плане кодификации (строгое предписание / гибкие рекомендации);

– определении конечной цели культуры речи как «эффективности общения», т. е. как «оптимального способа достижения поставленных коммуникативных целей»<sup>12</sup>.

Для этого в рамках курса РЯиКР студентов надо знакомить с основами научного описания языка таким образом, чтобы они получали знания, помогающие обеспечить сознательную и правильную речевую деятельность. Изучение теории здесь оказывается не самоцелью, но обязательным условием решения практических задач, связанных как с восприятием и переработкой

множества текстов, так и созданием своих собственных. Кроме того, руководствуясь тем, что «уровень общей и речевой культуры личности определяется объемом и качеством освоенных текстов из накопленных обществом духовных богатств», а «среди этих текстов важная роль в совершенствовании речевых и мыслительных способностей личности принадлежит грамматике и другим книгам о языке»<sup>13</sup>, особое внимание в данном курсе надо уделять работе со словарями и прежде всего образцовыми текстами, представляющими язык текущего момента.

Во-вторых, надо понимать, что глубина рассмотрения отдельных вопросов и аспектов не независима от того, что курс РЯиКР «поддерживается» изучением еще трех предметов — практической стилистики, поставившей во главу угла анализ и осмысление «языка в действии», и двух новых модульных курсов, нацеленных на углубленное описание медиаречи как разновидности современного литературного языка, которая обслуживает медиaprостранство — сферу, где будут работать выпускники факультета журналистики и которая с конца прошлого века оказывает наибольшее влияние на языковой вкус эпохи и языковую моду, на состояние литературной нормы и уровень языковой и речевой компетенции носителей языка. Поэтому естественно, что одни темы, например общие принципы классификации словарного состава языка (лексика с точки зрения ее происхождения, активного и пассивного запаса, стилистической дифференциации и сферы ее употребления), многозначность, синонимы, антонимы, омонимы, паронимы, фразеология, лексикография, узуальное словообразование, словоизменительные характеристики слова и морфологическая норма, синтаксическая норма, получают довольно детальное освещение; другие темы, в частности относящиеся к коммуникативному компоненту культуры речи и связанные с ним вопросы языковой ситуации настоящего времени в сравнении с предшествующей (домедиатизационной) эпохой, социальной и функциональной дифференциации русского языка, языкового пуризма, моды и вкуса, этики и эстетики речи, даются больше обзорно, однако не исключаются. Правда, некоторые темы, среди которых и относящиеся к произносительному уровню, в действующем учебном плане остаются в тени.

В-третьих, в процессе преподавания курса РЯиКР надо постоянно «держат в уме» журналистскую специфику. Что это значит? Размышляя на эти темы, авторы первых учебников для студентов-журналистов писали: «Курс современного русского литературного языка входит в учебные планы как филологических факультетов... так и факультетов и отделений журналистики... Однако при чтении лекций, проведении практических занятий, составлении списков курсовых работ и т. п. на факультетах и отделениях журналистики нельзя не учитывать специфики образования будущих работников печати, радио и телевидения», которая заключается в следующем: 1. Анализ лексических явлений проводится не только в теоретическом, но и в функциональном плане. Почти во всех разделах книги уделяется серьезное внимание

возможностям использования тех или иных лексических пластов и групп... в современной речи... лексикологический раздел курса СРЯ имеет в этой книге «стилистический» уклон. 2. Количество примеров значительно увеличено по сравнению с пособиями по лексикологии для филологов... комментированный подбор примеров может дать о предмете лучшее представление, чем сухое теоретическое объяснение. 3. Наряду с примерами, взятыми из классической литературы... в книге широко представлены примеры из современных текстов, среди которых немало «журналистских» цитат»<sup>14</sup>. Как видно, лингвистические дисциплины для студентов-журналистов должны быть курсами «смешанного» типа, объединяющими, выражаясь современным языком, научно-теоретический подход с практико-ориентированным. Еще раз подчеркнем, что этот важнейший принцип, нередко считающийся инновацией, был провозглашен в середине 60-х гг. XX в. филологами-русистами, стоявшими у истоков журналистского образования. И задача преподавателей нынешнего поколения заключается в том, чтобы по возможности корректно реализовать его на практике, внося изменения, поправки или дополнения в соответствии с развитием научной, языковой и нормативной ситуации.

В заключение можно сказать, что РЯиКР (для студентов-журналистов это название кажется наиболее точным) как учебная дисциплина способствует решению нескольких важных задач, среди которых: формирование лингвистического мышления; обретение знаний, направленных на практику владения языком; повышение уровня владения родным языком; развитие языкового чутья и вкуса; «привитие» навыков ответственного отношения к своему речевому поведению; овладение инструментарием, необходимым для обеспечения эффективной коммуникации.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Основные сведения [Электронный ресурс] // Факультет журналистики МГУ имени М. В. Ломоносова. URL: <http://www.journ.msu.ru/about/> (дата обращения: 21.04.2021).

<sup>2</sup> *Соболева Е. Г.* Особенности преподавания курса «Современный русский язык» на факультете журналистики // Журналистское образование в XXI веке. Кого, кому и как учить журналистике? Сборник материалов международной учебно-методической конференции. Екатеринбург. 25–27 февраля 2000 г. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2000. С. 109–115. С. 109.

<sup>3</sup> *Тулупов В. В.* Профессия журналиста: стандарты, роли, деформации [Электронный ресурс] // RELGA. 2014. № 12 [285]. URL: <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=4018&level1=main&level2=...> (дата обращения: 21.04.2021); *Голоусова Е. С.* Проблемы журналистского образования в России: профессиональный дискурс // Известия Уральского федерального университета. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2014. № 3 (129). С. 56–61; *Исакова Т. Б.* Журналистское образование в условиях модернизации // Вестник Челябинского государственного университета. 2015. № 5 (360). Филология. Искусствоведение. Вып. 94. С. 383–388; *Мясников И. Ю.* Журфак — 2030: возможно ли невозможное? Стратеги-

ческие сессии по вопросам профессионального образования на факультете журналистики Томского государственного университета // Вопросы журналистики. 2017. № 2. С. 124–129.

<sup>4</sup> *Корконосенко С. Г.* Преподаем журналистику. Профессиональное и массовое медиаобразование. СПб: Изд-во В. А. Михайлова, 2004. 238 с.

<sup>5</sup> *Фатеева И. А.* Медиаобразование: теоретические основы и опыт реализации: монография. Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2007. 270 с.; *Распопова С. С.* Журналистское творчество: теория и практика освоения: монография. М.: Флинта, 2020. 260 с.

<sup>6</sup> Форсайт-сессия «Медиапрофессии XXI века» // Факультет журналистики МГУ имени М. В. Ломоносова. URL: <http://www.journ.msu.ru/about/news/19099/> (дата обращения: 21.04.2021).

<sup>7</sup> МедиаТренды. № 3 (63) 19 октября 2018. [Электронный ресурс] // Факультет журналистики МГУ имени М. В. Ломоносова. URL: <http://www.journ.msu.ru/about/mediatrends/26654/> (дата обращения: 21.04.2021).

<sup>8</sup> *Ершов Ю. М.* Каким мы видим будущего журналиста (размышления о модернизации образовательных программ) [Электронный ресурс]. URL: <https://vestnik.journ.msu.ru/books/2018/5/> (дата обращения: 21.04.2021).

<sup>9</sup> *Вартанова Е. Л.* Журналистика — это один из ключевых социальных институтов // МедиаТренды. № 3 (63) 19 октября 2018. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.journ.msu.ru/about/mediatrends/26654/> (дата обращения: 21.04.2021).

<sup>10</sup> Культура русской речи и эффективность общения / Л. К. Граудина, Е. Н. Ширяев (ред.). М.: Наука, 1996. 441 с.

<sup>11</sup> *Винокур Г. О.* Культура языка. М.: Федерация, 1929. 335 с. С. 13–14.

<sup>12</sup> Культура русской речи и эффективность общения. С. 14.

<sup>13</sup> *Золотова Г. А., Онипенко Н. К., Сидорова М. Ю.* Коммуникативная грамматика русского языка. М.: Филологический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова, 1998. 528 с. С. 9.

<sup>14</sup> *Калинин А. В.* Лексика русского языка. Издание третье. М.: Издательство Московского университета. 1978. 232 с. С. 3.

**Veshchikova, I. A.**

*Lomonosov Moscow State University*

## **ABOUT THE FEATURES OF THE COURSE “RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE OF SPEECH” FOR JOURNALISM STUDENTS**

The content of the course “Russian Language and Speech Culture”, which is part of the undergraduate educational program for journalism students of Moscow University, has a number of features that are determined by the theoretical concept of speech culture, the system of linguistic courses studied, and the specifics of journalistic education. It is distinguished by a multi-level description of the language based on the triad «normative-communicative-ethical» and a combination of a scientific-theoretical approach with a practice-oriented approach.

*Keywords:* journalism education, language course, Russian language and speech culture.

## ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ, ИНСТРУМЕНТЫ И МЕХАНИЗМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЕДИНОЙ РЕЧЕКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ В РЕГИОНЕ: ОПЫТ ТЮМЕНСКОЙ ОБЛАСТИ

В статье анализируются методологические основы и методический инструментарий проектирования единой речекультурной среды в Тюменской области.

*Ключевые слова:* система общего образования, единая речекультурная среда, инструменты и механизмы проектирования, языковой опыт личности.

Образование, как известно, вещь личностная. Как сделать личностное общение и взаимодействие в образовательном процессе полезным для ребенка, при каких условиях оно будет эффективным и развивающим? На становление и развитие личности влияют два фактора: *постоянный, биологический* (задатки, потенциальные возможности) и *меняющийся — фактор среды* (социокультурной и образовательной). Педагоги, не имея возможности влиять на первый (школа выполняет скорее корректирующую функцию), ответственны за второй. И не только за *внутренние ресурсы* развития личности, которые аккумулирует среда образовательного учреждения: инфраструктура, информационные ресурсы, технологии обучения и др. Но и за использование в образовательном процессе *ресурсов внешних* (семейное речевое воспитание, личностноразвивающие возможности учреждений дополнительного образования, культуры, медиасреда и т. д.), поскольку среда развития «включает все факторы социализации человека, в том числе культуру, процесс обучения и воспитания»<sup>1</sup>.

В трудах по средовому подходу в образовании (В. И. Загвязинский, В. А. Козырев, В. П. Лебедева, А. А. Макареня, Д. Ж. Маркович, В. И. Слободчиков, П. А. Сорокин, А. В. Тубельский, В. А. Ясвин и др.) доказано: если внешняя среда задает культурные образцы, модели и стереотипы поведения в социуме, то внутренняя, т. е. образовательная среда как «система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении»<sup>2</sup>, формирует разные виды личностного опыта посредством опыта языкового. **Языковой опыт** — это опыт владения языком как опосредующим знаково-семиотическим механизмом смыслообразования, позволяющим деятельностно осваивать и интериоризировать ценностно-смысловые аспекты содержания разных учебных предметов, способы понимания, интерпретации и создания знаково-семиотических и поведенческих текстов<sup>3</sup>. Уникальность личности,

ее мировоззренческие и духовные горизонты оформляются посредством языка, на котором говорит и мыслит человек. Язык как универсальный семиотический механизм развития и саморазвития личности, хранитель, носитель и генератор культуры, звучащий как «голос бытия» (М. Хайдеггер), позволяет человеку самостоятельно и свободно выстраивать свою систему ценностей, творить свою духовную вселенную и мир. Вот почему психолого-педагогические механизмы развития субъектности, личностного начала в человеке связаны прежде всего с процессом *языкового развития*, с созданием педагогических условий — в том числе и в региональной речекультурной среде — для «вращения», сохранения и реализации «самости» личности во всех видах языковой деятельности (текстовой, речевой, коммуникативной, социокультурной) и общении. В процедурах понимания, истолкования, интерпретации культурных текстов и создания собственных знаково-символических и поведенческих текстов как способов выражения личностной субъектности и формируется, практически апробируется и обогащается языковой опыт школьника. Выступая метаосновой других видов личностного опыта (эмоционально-чувственного отношения, опыта деятельности, ценностно-смыслового, ментального опыта)<sup>4</sup>, языковой опыт корректируется в учебной деятельности, социокультурных, речевых практиках, профессиональных пробах социальными нормами, культурными и общечеловеческими ценностями и становится фундаментом **языковой социализации** благодаря овладению *текстовыми способами бытия личности* в социуме и закрепленными в языке нормами эстетических и нравственных оценок. Личностный языковой опыт — основа социальной реализации школьника, его включенности в социокультурное взаимодействие как активного и самоценного субъекта общественных отношений. С другой стороны, языковой опыт выступает регулятором коммуникативной и оценочно-рефлексивной деятельности растущей личности, ее готовности противостоять разнообразным проявлениям бездуховности и безвкусыя, манипулятивным речевым стратегиям и языковым провокациям в текстоопосредованной массовой коммуникации. Вот почему проектирование среды развития — одна из основных (наряду с трансформацией урока и перезагрузкой делового оборота) *«точек» изменений* в образовании Тюменской области. И прежде всего **речекультурной среды**, под которой мы понимаем систему влияний и условий формирования школьника как языковой личности<sup>5</sup>, возможностей для ее развития и самореализации в речевых, дискурсивных, социокультурных практиках, профессиональных пробах, медиасреде. Образование является важнейшим каналом *инкультурации личности*, в процессе которой разные структурные компоненты культуры постигаются и интериоризируются с помощью языка как опосредующего механизма (Л. С. Выготский<sup>6</sup>) культурного созидания и самостроительства человека, который всегда «оязычивает свой мир» (Д. Мосс).

Кто участвует в проектировании единой речекультурной среды региона? Конечно, педагоги (и не только гуманитарного цикла, а, безусловно, всех

учебных дисциплин), родители как полноценные участники образовательного процесса и носители языкового опыта, а также социальные партнеры, деятели культуры, работники информационно-библиотечных центров, методисты: пространство развития личности не ограничивается стенами школы, все больше стремится наполниться дыханием жизни. Но векторы развития региональной речекультурной среды во многом определяет сегодня также и *медиасреда*, в которой современные дети общаются, развиваются и реализуют себя. Как известно, медиакommunikация — общение и знаково-семиотическое взаимодействие в полифоничном, неоднородном и многоканальном виртуальном пространстве — помимо всех ее достоинств (мобильность, интерактивность, гипертекстуальность, визуальная привлекательность и яркость), имеет и «подводные камни», свои риски. Виртуальное пространство наполнено самыми разными текстами, в том числе и текстами-примитивами, а сетевая письменность в большинстве случаев оформляется разговорным, сленговым языком, использование которого в массовом сознании интернет-пользователей (и прежде всего школьников как становящихся языковых личностей, у которых только формируются ценностные ориентации и речевая культура) становится нормой. Педагогическое моделирование и культурное обогащение единой речекультурной среды региона направлено в том числе на формирование **медиаграмотности**, которая предполагает знакомство с медиажанрами (чат, форум, блог, вебинар, интернет-конференция и др.); знание правил языкового поведения в медиасреде, с учетом целей и участников интернет-коммуникации; знание жанровых особенностей и языка интернет-общения; понимание и адекватную оценку языковых средств массовой информации и медиатекстов. Целенаправленная, системная работа по формированию медиаграмотности школьников на всех ступенях обучения, в урочной и внеурочной деятельности позволяет противостоять тревожным тенденциям современной мультикоммуникации: падению качества смыслообразования, примитивизации мышления, бедности используемых языковых средств. Дети «цифрового поколения», «поколения Z» легко и быстро усваивают и используют разного рода смысловые трафареты и языковые клише, фреймовые мыслительные схемы и упрощенные модели речевого поведения, ограничивающие свободу самовыражения, что обедняет духовно-смысловой континуум растущего человека. Медиаграмотность языковой личности — обязательное условие успешной цифровой социализации и самореализации в современной информационной среде, на интернет-платформах, информационных площадках, где школьник учится осознанно выбирать и использовать интернет-ресурсы (Глобал.лаб, Учи.ру, Я.класс, Яндекс, Непод, Foxford, Skyeng, Kahood и др.) в учебной деятельности, самостоятельной работе, при подготовке учебных материалов (фотографий, аудио- и видеоматериалов, репродукций и схем, таблиц и карт, виртуальных экскурсий, музейных экспонатов), разработке исследовательских и творческих проектов.



В соответствии с целью проектирования единой речекультурной среды в мультикоммуникативном пространстве региона и на основе обобщения продуктивного опыта (в рамках федеральных грантов «Функционирование русского языка как государственного языка Российской Федерации», «Развитие кадрового потенциала педагогов по вопросам изучения русского языка») мы выделяем следующие основные **механизмы** проектирования единой речекультурной среды региона: диалогическое взаимодействие и текстоопосредованная деятельность (коммуникативная и социокультурная) субъектов образования (педагогов, школьников, родителей) как носителей и источников языкового опыта, а также деятелей культуры, социальных партнеров, работодателей; воздействие механизмов знаково-символического и деятельностного опосредования смыслообразования на личность (ее сознание, способности мышления и речекультурное поведение) в метаязыковом образовательном пространстве, социуме, медиасреде. С целью формирования в регионе единой речекультурной среды востребована, по нашему убеждению, **интеграционная методология**, которая объединяет все системы образования (дошкольное, общее, дополнительное, высшее), образовательные, языковые и социокультурные ресурсы, самые разные практики взаимодействия. В соответствии с требованиями ФГОС и вызовами времени, была проведена диагностика профессиональных дефицитов педагогических работников, уровня компетенций, необходимых для формирования единой речекультурной образовательной среды в регионе. Это прежде всего **универсальные компетенции (метакомпетенции) средообразующей деятельности**, к которым относятся проектирование среды развития, выявление и использование социокультурного потенциала территории проживания ребенка, формирование среды профессионально-педагогического взаимодействия. Вот почему на базе ТОГИРРО реализуются сегодня **программы** повышения квалификации педагогов: «Организационно-методическая подготовка педагогов к формированию в регионе единой речекультурной среды, комфортной как для русскоговорящих обучающихся, так и для детей мигрантов в свете требований ФГОС», «Современные средства обучения русскому языку и методики формирования речевой и языковой культуры обучающихся в условиях мультикоммуникативного образовательного пространства в свете требований ФГОС», «Организационные условия, формы и методы развития филологических способностей обучающихся, поддержки одаренных детей в условиях мультикоммуникативного образовательного пространства» (очно-дистанционная форма, 72 ч.). Система работы по формированию исследовательской компетенции педагогов в процессе языкового образования позволяет эффективно и грамотно организовать процесс конструирования метаязыкового образовательного пространства, межпредметного взаимодействия учителей гуманитарного и естественнонаучного цикла, педагогов, родителей и социальных партнеров с целью деятельностно-рефлексивного приращения языкового опыта личности в учебной деятельности, социокультурных практиках, профессиональных пробах.

Стратегия проектирования и организации единой речекультурной среды региона выстраивается в соответствии с концептуальным представлением о том, *какой должна быть* региональная речекультурная среда сегодня, ее существенными характеристиками (личностноразвивающая, воспитывающая, диалогичная, динамичная, мобильная, комфортная, мотивирующая и т. д.). Исходя из этого, была разработана **региональная модель речекультурной среды** на основе анализа имеющегося социокультурного, личностноразвивающего потенциала: условий, ресурсов, проблем и перспективных путей их решения, проектов, практик и т. д. Многоаспектный анализ и ревизия наработанного в Тюменской области опыта позволили выявить и обобщить *потенциал обновления среды*, определить *стратегию и тактику* проектирования, организации, смыслового наполнения единой речекультурной среды региона. В соответствии с разработанной моделью, с учетом специфики региона и наработанного опыта, были отобраны **инструменты педагогического проектирования** единой речекультурной среды: методологические, методические, информационные, социокультурные, оценочные, рефлексивные. В частности, в Тюменской области, наряду с традиционными, в системе практикуются инновационные, сетевые формы профессионального развития и взаимодействия образовательных учреждений с социокультурными объектами региона (ИБЦ, ТОНБ им. Менделеева — филиал Президентской библиотеки им. Б. Н. Ельцина, Центральная городская библиотечная система г. Тюмени, «Электронная библиотека Тюменского писателя», Исторический парк «Россия — моя история», музейный комплекс им. Словоцова, Центры развития, Центры творчества и др.), внедряются новые подходы и модели повышения квалификации и педагогического взаимодействия (региональное учебно-методическое объединение, профессионально-педагогическое сообщество тьюторов, Единые методические дни, «Большая перемена», «Методический абонемент», выездные педагогические сессии, конкурсы проектов и лучших практик, педагогические марафоны и семинары с участием лучших учителей региона и России). Широкое распространение в области получили инновационные методические формы: урок в Историческом парке, в библиотеке, в удаленных читальных залах, музейный урок, кинопедагогика, коммуникативные тренинги и интерпретативные техники, встречи с писателями, конкурсы, флешмобы речекультурного содержания и др. Исходя из Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 г., реализуются **речекультурные практики** (исследовательские, образовательные, коммуникативные, организационные, игровые, художественные), активизирующие такие способы и формы внеучебной деятельности, как: «со-бытие», «образовательная встреча», «погружение», «проживание», «путешествие» и др. Культурно-образовательным со-бытием — в школе, городе или районе, области — может стать Международный день родного языка (21 февраля), День русского языка (6 июня), День Великой Победы и т. д. Реализуемые в области *сетевые проекты* речекультурной направленности: «Развитие учебно-информационных

умений через введение межпредметного интегрированного курса на предметах гуманитарного цикла» (Обласова Т. В.); «Интеграция школьного и семейного речевого воспитания» (Аксарина Н. А.); «Школа как пространство чтения» (Медведева Е. Г.); «Языковое развитие личности в системе общего образования в условиях реализации ФГОС» (Володина Е. Н.) — направлены на развитие личности школьника в разных видах текстоопосредованной деятельности. Интеграция образовательных и социокультурных ресурсов (проекты «КультУРА!», «Билет в будущее», методические серии «Библиотека школьника Тюменской области», регулярно пополняемые «Региональный перечень источников по истории, культуре, литературе», «Культурное наследие Тюмени», «Азбука исторических объектов» и др.), широкий спектр цифровых технологий и способов организации информационно-образовательных сред способствуют созданию единого методического пространства.

Опыт Тюменской области, широко транслируемый в других регионах, доказывает: процесс формирования единой речекультурной среды будет успешным, если он носит системный, целенаправленный и ценностноориентированный характер.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. М.: Академия, 2008. С. 242.

<sup>2</sup> Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий. М.: ИЭТ, 2013. 268 с.

<sup>3</sup> Володина Е. Н. Языковое развитие личности в условиях модернизации общего образования: теория и практика. Научная монография. М.: ФЛИНТА, 2016. 247 с.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 262 с.

<sup>6</sup> Выготский Л. С. Мышление и речь. Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 2. С. 5—361.

**Volodina, E. N.**

*Tyumen Regional State Institute for the Development of Regional Education*

## **SOFTWARE AND METHODOLOGICAL SUPPORT, TOOLS AND MECHANISMS FOR DESIGNING A UNIFIED RECULTURAL ENVIRONMENT IN THE REGION: EXPERIENCE OF THE TYUMEN REGION**

The article analyzes the methodological foundations and methodological tools for designing a unified recultural environment in the Tyumen region.

*Keywords:* general education system, unified recultural environment, design tools and mechanisms, language experience of an individual.

## ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИЗАЦИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В «СЛОВАРЕ РЕДКОЙ ЛЕКСИКИ ПО ПРОИЗВЕДЕНИЯМ ШКОЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ»

В статье рассматриваются принципы семантизации лексики в создаваемом в РГПУ им. А. И. Герцена «Словаре редкой лексики по произведениям школьной программы» и специфика этого издания как лексикографического типа.

*Ключевые слова:* учебная лексикография, устаревшая лексика, семантика, словарная статья.

«Словарь редкой лексики по произведениям школьной программы» задуман как мобильное приложение и призван помогать школьникам в адекватном и полноценном восприятии непонятных слов при чтении классической русской литературы. Словарь составляется сотрудниками РГПУ им. А. И. Герцена на базе специально созданного корпуса текстов, составляющих школьную программу по литературе. Принципы макроструктуры словаря, методика отбора лексики для его словника и основные положения интерпретации материала подробно изложены в статье А. А. Степихова и Д. Г. Боровикова «Словарь редкой лексики по произведениям школьной программы»: методика составления словника и основные принципы лексикографического описания»<sup>1</sup>.

Какая же именно лексика, отобранная путем частотной выборки по принципу наименьшей встречаемости, составляет словник «Словаря редкой лексики»? Прежде всего это устаревшая лексика, причем как историзмы (*армяк, боливар, бобыль*), так и архаизмы разных типов (*злонравие, враль, ерань, лилея, скареда*), также в словарь попадают регионализмы, встречающиеся в классической литературе (*чапыжник, макуша*), и малоупотребительные в современном языке слова, вызывающие трудности понимания у современных школьников (*мезонин, мякина, шлейф, ракета*). Доступное адресату (подростку XXI в.) толкование устаревших слов — нелегкая, но все более злободневная с течением времени задача, поскольку «лексика русского языка, в значительной степени в своей устаревшей части (историзмы и архаизмы), как важнейший уровень языковой системы сохраняет и передает из поколения в поколение информацию об особенностях национального мировосприятия, самобытности и уникальности народа»<sup>2</sup>. Важно, чтобы этот материал вызывал интерес учащихся, а задуманный словарь действительно способствовал и пониманию, и самому чтению классической русской литературы.

Принципы представления лингвистического материала подчинены решению этих практических задач. Словарь создается «как часть кросс-платформенного мобильного приложения, что должно способствовать росту мотивации к обучению у современных школьников»<sup>3</sup> (т. е. востребован современными учащимися как тип издания). Эффективность словаря повышает и то, что он обладает прозрачной системой ссылок и гиперссылок: от слова, встретившегося в произведении, можно сразу перейти к его толкованию; от слова, встретившегося в корпусе словарной статьи и имеющего толкование в словаре, можно перейти к толкованию этого слова и т. п. Словарь снабжен иллюстрациями (в основном картинками общеизвестных художников), также доступными в версии мобильного приложения, т. е. школьник может не только прочесть статью, но и сразу посмотреть, как именно выглядит соответствующая реалия (мезонин, сало, пачули).

В настоящей статье остановимся подробнее на таком важнейшем для любого лексикографического издания понятии, как принципы семантизации лексики. В этом отношении представляемый проект имеет существенную специфику, которая отчетливо видна по сравнению с интерпретацией устаревших и редких слов в толковых и исторических словарях, а также в словарях устаревшей лексики.

1. Словарь представляет собой особый лексикографический тип, сочетая принципы лингвистического и энциклопедического описания. В словарных статьях приводится не только лексическое значение слова, но и иногда достаточно подробная, пространная энциклопедическая справка об обозначаемой реалии. Часто статья включает и культурологический комментарий о месте и восприятии реалии в прошедшие эпохи. Представляется, что такие словарные статьи не просто помогают читателю понять семантику редкого слова, но и дают возможность познакомиться со скрытыми смыслами высказывания, осознать подтекст, прочесть произведение максимально близко к замыслу автора. См., например:

**«КРАШЕНИНА** ... Холщовая или шерстяная ткань домашнего производства, окрашенная обычно в синий, черный или красный цвет. Из крашенины шились крестьянские рубахи, юбки, сарафаны и т. д., одежда священнослужителей и монахов (подрясники). Использовалась как подкладочная ткань и служила для покрытия шуб и тулупов. Из крашенины также делали покрывала, скатерти и занавески в небогатом доме. Крашенина — атрибут небольшого достатка и скромной обстановки».

**«РАКИТА** ... Лиственное дерево или кустарник семейства ивовых; ива ломкая. Представляет собой кустарник или дерево с одним или несколькими тонкими стволами, покрытыми буро-серой в трещинах корой, и пониклыми ветвями, образующими густую раскидистую крону травянисто-зеленого цвета. Ветки легко обламываются ветром. Растет часто по берегам озер и рек, в сырых местах. Распространена повсеместно, нередко образует гибриды с другими деревьями семейства ивовых, поэтому название «ракита» может

использоваться и как общее народное название ивовых деревьев (ивы, ветлы, вербы). Из мягкой древесины и ветвей ракиты изготавливают посуду, поделки, кора используется при дублении кожи. В фольклоре ракита ассоциируется с печалью, слезами, одиночеством».

2. Словарь — это прежде всего словарь группы произведений: толкуется в первую очередь семантика слова в контексте. Цель словаря — быть справочником школьника при чтении классической литературы, соответственно, предлагаемые толкования должны полностью подставляться в контексты произведений школьной программы и быть предельно точными. См., например, контекст из поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души» *«Нужно тебе знать, что он мошенник и в его лавке ничего нельзя брать : в вино мешает всякую дрянь: сандал, жженую пробку, и даже бузиной, подлец, затирает»* семантизируется следующей словарной статьей (см. третье значение):

**«САНДАЛ ... 1.** Вечнозеленое тропическое дерево, произрастающее в Индии, Австралии, Африке, Америке, Полинезии, а также пахучая, богатая эфирными маслами твердая желтоватая древесина этого дерева. **2.** Ароматное эфирное масло, получаемое из этого дерева, используемое в парфюмерии и медицине; благовония. **3.** Растительный пигмент, краска (обычно красного цвета), получаемая из сандаловых деревьев, использовалась для окрашивания тканей, в иконописи».

А в словарной статье *куртина*, в соответствии с контекстами *«Ах ! и легче тени Татьяна прыг в другие сени , С крыльца на двор , и прямо в сад , Летит, летит ; взглянуть назад Не смеет; мигом обежала Куртины, мостики , лужок , Аллею к озеру , лесок , Кусты сирен переломала, По цветникам летя к ручью»* (А. С. Пушкин «Евгений Онегин»), *«Обломов избегал весь парк , заглядывал в куртины, в беседки — нет Ольги»* (И. А. Гончаров «Обломов»), выводятся соответственно второе и третье значения слова *куртина*:

**«КУРТИНА ... 1.** Участок крепостной стены, соединяющий соседние бастионы. **2.** Часть сада, парка, составляющая законченное целое: в регулярном парке — открытый участок газона (клумба, гряда), обрамленный подстриженными кустами или деревьями. **3.** Часть сада, парка, составляющая законченное целое: в пейзажном парке — не прорезанный дорожками участок, засаженный деревьями одной породы, а также свободно стоящая группа деревьев или кустарников одной породы (например, вишневая куртина)».

В мобильном приложении при наведении на конкретное слово всплывает необходимое значение (заранее маркированное), но при желании школьник может ознакомиться и со всей словарной статьей.

3. С другой стороны, авторы словаря считают необходимым показать и значение слова в современном русском языке (если оно есть) и не искажать представления о месте лексемы в лексико-семантической системе языка. В связи с этим в словарной статье приводятся и те значения, которых нет в корпусе текстов классической литературы, но которые есть в системе языка (эти значения помечаются специальным значком — о, а представлен-

ное в конкретном литературном тексте значение — знаком = ), при желании школьник может познакомиться и с ними, посмотрев всю словарную статью на слово:

«**ВИШЕНЬЕ** ... **1.** о Деревья или кусты вишни. **2.** ≡ Ягоды, растущие на вишневом дереве; вишни».

4. Большое внимание в словаре уделяется авторским употреблением и собственно окказионализмам, ведь именно они вызывают особые затруднения при понимании текстов и не попадают в толковые словари. В словаре используется специальная помета «*Окказионально*», а после словарной статьи под знаком \* приводятся пояснения, относящиеся к конкретным контекстам. См.:

«**ГРАНСЕНЬЙОРСТВО** ... (< *исп.* Gran Señor ‘родовитый дворянин’) *Окказионально*. В данном контексте: ироническая характеристика аристократического облика Павла Петровича Кирсанова, которая подчеркивает особенности его манеры поведения, поступков, суждений, внешности, заключающиеся в утонченности, благородстве, холености, изысканности, осознании своей особой роли в обществе».

«**БЛАГОВОСПИТАННЫЙ** ... *Одобр.* и *Ирон.* Обладающий хорошими манерами, хорошо воспитанный, умеющий вести себя в обществе, характеризующийся приличным, достойным поведением, соблюдением принятых в обществе приличий и норм (о человеке); характерный для такого человека (о поведении).

\*У Гоголя: “благовоспитанные части нашего героя” — иронически: о частях тела, наиболее часто страдающих при телесных наказаниях (возможно, здесь отсылка к мерам физического воздействия, используемым в процессе обучения и воспитания)».

5. В толкованиях используются понятные общеупотребительные слова. Сложные для понимания слова сопровождаются подтолкованием в скобках. Словарные статьи (особенно описывающие конкретную лексику) строятся по типовым схемам. Словарь снабжен широкой сетью отсылок, позволяющих учащимся проводить параллели между словами с близкой семантикой или относящихся к одной лексико-семантической группе.

6. Хронологические пометы (*Устар.*, *Ист.*, *Стар.* и т. п.) в словаре не используются, поскольку архаизация лексики — относительное, динамическое понятие, устаревшим слово может быть названо только по отношению к какому-либо языковому периоду, условно выделяемому как синхронный срез, а Словарь не ставит задачи представить язык одного синхронного среза: «актуален фактор времени — те слова, которые для одного синхронного среза являются новыми, на другом синхронном срезе могут оказаться нейтрально-актуальными, а другие слова того же периода — уже устаревшими и ушедшими из языка»<sup>4</sup>. Однако необходимые для толкования историзмов указания на хронологический период помещаются в толкование. См.:

«**ДРАДЕДАМ** ... (*франц.* drap de dames ‘дамское сукно’) Легкая шерстяная ткань, более тонкая и менее прочная, чем сукно. Драдедам мог быть

разных цветов (черный, коричневый, зеленый, в клетку и т. д.). Использовался в среде городской бедноты как более дешевая замена сукну. Из него изготавливались салоны, рясы священников, панталоны, шали, платки, драпировки и др. Был широко распространен в XIX веке, в XX веке вышел из употребления.

\*Драдедамовый платок Сони Мармеладовой упоминается Ф. М. Достоевским в ключевых эпизодах романа «Преступление и наказание». Этот предмет одежды становится важной художественной деталью произведения, определенным социальным знаком и символом многих женских судеб».

7. В отличие от большинства словарей устаревших слов, в настоящий словарь включаются не только существительные, но и прилагательные: *каччатый, китайчатый, злонравный, молодцеватый* и др.

8. Особую роль при интерпретации лексики в словаре приобретают стилистические пометы, демонстрирующие школьнику эмоционально-экспрессивную окраску толкуемых слов и объясняющие их употребление в соответствующих контекстах. См.:

«**БЛАГОПРИСТОЙНОСТЬ** ... *Одобр.* и *Ирон.* Соответствие моральным требованиям, установкам, нормам поведения, принятым в конкретном обществе».

«**ДАРМОЕД**... (исконное, от *есть даром*) *Презрит.* Тот, кто живет за чужой счет, чужим трудом, ест чужой хлеб; бездельник, туняедец».

Таким образом, основные принципы толкования лингвистических единиц в «Словаре редкой лексики по произведениям школьной программы» обусловлены основными задачами словаря: доступное, максимально информативное и приближенное к контексту толкование непонятных слов, встречающихся в классической русской литературе, при показе системности слов и значений в языке.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Степихов А. А., Боровиков Д. Г.* Словарь редкой лексики по произведениям школьной программы: методика составления словника и основные принципы лексикографического описания // *Journal of Applied Linguistic and Lexicography*. 2020. Vol. 2, no. 1. С. 53–62.

<sup>2</sup> *Аркадьева Т. Г., Федотова Н. С., Чурикова С. А.* Архаизмы, историзмы: актуализация устаревшей лексики в современной социокультурной и языковой ситуации // *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2016. № 12. С. 23.

<sup>3</sup> *Степихов А. А., Боровиков Д. Г.* Указ. соч. С. 54.

<sup>4</sup> *Бурыкин А. А.* Лексический материал словарей «Новые слова и значения» в контексте новых лексикографических источников // *Неология и неография: современное состояние и перспективы. К 50-летию научного направления*. СПб.: Нестор-История, 2016. С. 13.



**Generalova, E. V.**

*Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen*

**SPECIFIC OF THE INTERPRETATION OF LINGUISTIC UNITS IN THE  
“DICTIONARY OF RARE VOCABULARY IN THE TEXTS OF THE SCHOOL  
CURRICULUM”**

The article deals with the principles of the interpretation of lexica in the “Dictionary of Rare Vocabulary in the Texts of the School Curriculum” created at State Pedagogical University and the specifics of this publication as a lexicographic type.

*Keywords:* tutorial lexicography, outdated vocabulary, semantics, dictionary entry.

**Дейкина Алевтина Дмитриевна**

*Московский педагогический государственный университет*  
adeykina@list.ru

**Левушкина Ольга Николаевна**

*Московский педагогический государственный университет*  
levushkinaon@mail.ru

**Щитова Екатерина Евгеньевна**

*Московский педагогический государственный университет*  
kostyuk.ekaterina95@gmail.com

## **АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ УРОК РУССКОГО ЯЗЫКА: БАЗОВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ**

В статье рассматривается инновационный по дидактической цели, содержанию и структуре аксиологический тип урока русского языка. Его концептуальная модель представлена в системе модернизации учебного процесса через базовые характеристики, отвечающие запросам на социализацию и идентификацию личности в школьном образовании. Ключевой компонент — текст, лингвокультурологическая характеристика которого как развивающая технология обеспечивает баланс учебных целей в преподавании русского языка.

*Ключевые слова:* аксиологический урок, развивающая модель, ценностная ориентация.

В дидактике и методике преподавания русского языка принято классифицировать типы уроков по различным основаниям: по психолого-педагогическим этапам усвоения учебного материала и контроля, по основным этапам учебного процесса, по ориентации на содержание, а также на основные подходы, принципы, компетенции и др. Инновационные тенденции в школьном образовании обусловили возникновение новых типов уроков в результате процесса их моделирования.

Так, все возрастающая в учебном процессе роль текста определила классификацию уроков русского языка, модели которых различаются по структуре и содержанию в зависимости от значения и места текста в учебном процессе: от слова к тексту, от текста к слову, на основе текста, от авторского текста к созданию собственного, на основе сверткста и др.<sup>1</sup> Инновационный формат проведения уроков стал основанием и для другой классификации по основному способу их проведения (уроки-проекты, уроки-презентации, уроки — виртуальные экскурсии, словарные уроки и др.). Для современной

методики обучения русскому языку важны осмысление и учет особенностей инновационного содержательного наполнения уроков русского языка и их проектирования. Именно так возникли уроки русского языка, которые сегодня принято называть аксиологическими. Образовательное значение аксиологических уроков чрезвычайно высоко, т. к. их предметное содержание основывается на базовом положении аксиологической лингвометодики: «...русский язык представляет собой несомненную ценность в мировой картине языков и тем более для его носителей, на нем создана великая русская литература <...>, им определяется мир ценностей»<sup>2</sup>. Именно эти уроки позволяют соединить обучение с воспитанием, формируя личность школьника в системе ценностных координат, связанных с русским языком и отраженных в нем.

В научной школе аксиологической лингвометодики (научный руководитель профессор А. Д. Дейкина) подчеркивается, что процесс обучения русскому языку должен быть направлен прежде всего на «формирование у школьников взгляда на родной язык как национальный феномен, как важнейшую духовную ценность русского народа при обучении русскому языку в средней школе»<sup>3</sup>. Нет сомнения в том, что современный урок русского языка, построенный в русле аксиологической лингвометодики, имеет свои особенности. Кафедрой методики преподавания русского языка Московского педагогического государственного университета в 2019 г. был проведен Международный методический конкурс «Аксиологический урок русского языка», организаторы которого (А. Д. Дейкина, О. Н. Левушкина) предприняли попытку осмыслить особенности урока русского языка, реализующего аксиологический подход, т. е. стратегическую направленность учебного процесса на формирование у школьников ценностных ориентаций, умений выявлять и осмысливать ценности, следуя по цепочке: представление о системе ценностей, свои суждения и, как итог, свои убеждения. Под аксиологическим уроком нами понимается «современный формат урока русского языка, который направлен на воспитание у учащихся интереса к русскому языку как базовой ценности, как явлению русской культуры, на формирование умений школьников работать с текстом как с целостной единицей языка, речи и культуры, формировать у учащихся умение осознанно судить о родном языке как национальном феномене и создавать связное аргументированное высказывание определенной тематики»<sup>4</sup>.

Целью данной статьи является описание базовых характеристик подобного урока русского языка, названного аксиологическим.

Урок аксиологического содержания с целевой установкой на формирование мировоззрения учащихся должен быть целостным по форме и содержанию, отличаться логикой и динамикой в организации учебного процесса. Продуманная логика урока обеспечивает внутреннюю связь, сцепленность учебного материала, связь отдельного с целым, частного с общим. Содержательная связь должна быть очевидна школьникам: важны не только ближние,

соседские связи, но не менее значимы и связи отдаленные, многократно опосредованные. Взаимосвязанность и взаимообусловленность компонентов аксиологического урока отражают системность как свойство языка.

Динамика урока — это движение от одного элемента к другому путем развития мысли, ее углубления и расширения, через различные формы деятельности к ее результату в соответствии с дидактическими принципами: от усвоенного — к новому, от простого — к сложному.

Для описания особенностей аксиологического урока нами выделены две группы его сбалансированных характеристик: во-первых, его содержательной стороны, во-вторых, особенностей его методического обеспечения.

В чем же конкретно проявляются особенные характеристики содержательного наполнения аксиологического урока русского языка? Прежде всего такой урок отличает наличие аксиологической цели как ориентира для формирования системы ценностей школьника. В процессе аксиологического урока русского языка ученики не только усваивают материал, они начинают размышлять о ценностях, учатся высказывать собственное суждение об общечеловеческих ценностях, о языке как феномене национальной культуры, аргументировать собственную позицию. Как следствие, достижение важнейших личностных результатов — последовательное развитие, формирование системы ценностей, мировоззрения школьников.

Второй важнейшей содержательной особенностью аксиологического урока русского языка является «ценностная доминанта при анализе текста, включенного в урок русского языка»<sup>5</sup>, проявляющаяся путем интегрированной реализации аксиологического и текстоцентрического подходов в процессе обучения русскому языку. Такая интеграция названа аксиологическим текстоцентризмом<sup>6</sup>, который и обусловил определенные функции текстовой деятельности в процессе обучения русскому языку, ориентированные на осмысление школьниками системы общечеловеческих ценностей, языка как национальной ценности: культурологическую и когнитивную, гармонизирующую, воспитывающую. *Культурологическая и когнитивная функции*: работа с текстом в процессе обучения русскому языку обеспечивает трансляцию и ретрансляцию культуры, помогает сохранить непрерывность традиции, соединить настоящее с прошлым и будущим, способствует приращению знаний, формирует метапредметность результатов; *гармонизирующая функция*: текстовая деятельность является основой гармонизации учебного процесса при обучении русскому языку, при этом аксиологический текстоцентризм реализуется при полифонии, органической взаимосвязи методических подходов: аксиологического, культурологического, коммуникативного и др.; *воспитывающая функция*: духовно-культурный план работы с текстом позволяет решать задачу воспитания, гармоничного развития личности, включенной в культурную традицию и обладающую ценностными представлениями. Естественно, что работа, прежде всего с художественными и художественно-публицистическими текстами, способствует развитию чувства языка, эстети-

ческого вкуса учащихся, осмыслению ими роли изобразительно-выразительных средств языка.

Естественно, что для аксиологического урока текстовый материал должен соответствовать определенным критериям, представлять собой проекцию для решения мировоззренческих задач в практической организации процесса и должен характеризоваться «смысловой емкостью, лексико-грамматической нормативностью, лингвокультурологической ценностью»<sup>7</sup>. Нами выделены группы критериев отбора текстов для аксиологического урока: *содержательные, функциональные, лингвометодические*. К *содержательным критериям* отнесены: познавательность/информативность текста (возможность для обучающихся получить новое знание, осмыслить новую идею в тексте); его аксиологическая проблематика (осмысление, поиск решения проблем, связанных с системой общечеловеческих и национальных ценностей), смысловая емкость (насыщенность смыслами, которые необходимо выявить при работе над пониманием текста). К *функциональным критериям* — эмотивность текста (способность текста воздействовать на обучающихся с эмоциональной точки зрения) и его духовно-нравственный потенциал (возможность для обучающихся совершенствоваться в духовно-нравственном плане в процессе постижения смыслов текста). К *лингвометодическим критериям* — доступность смыслов текста учащимся данного возраста; насыщенность необходимым языковым материалом.

Содержательные особенности аксиологического урока требуют определенного методического обеспечения. Аксиологический урок, как и любой другой урок, ориентирован на достижение комплекса целей: личностных, метапредметных, предметных. Для современного урока естественно, что личностные цели урока приоритетны. Но именно аксиологическому уроку такой приоритет свойствен прежде всего.

Достижение метапредметных целей осуществляется направленностью аксиологического урока на обучение пониманию текста, его информационной обработкой. Обучение пониманию текста происходит при формировании умений выявлять языковые средства в тексте, позволяющие автору выражать определенные идеи, обсуждать важные проблемы, что соответствует реализации предметных целей. Единство достигаемых результатов обеспечивает смысловую целостность аксиологического урока. Все результаты достигаются посредством работы со смыслами текста. Такая учебная деятельность является конструктивной, т. к. отвечает потребностям детей позитивно социализироваться в окружающем мире, идентифицировать себя в среде русского языка и русской культуры, понять закономерности общественной жизни, достичь положительных результатов в саморазвитии. Эффективность названной технологии определяется выбором текста, выраженностью авторской позиции, интерактивностью и креативностью приемов в реализации аксиологического подхода, сочетаемостью компонентов при проектировании аксиологического содержания. Значение для организации мыслительной деятельности имеют

формы сотрудничества учащихся с учителем и сверстниками, умение вести дискуссию, договариваться и др.

Реализация описанных особенностей аксиологического урока зависит от выбора инновационного методического инструментария, способствующего пониманию текста, выявлению его ценностных смыслов и др. Так, яркой особенностью аксиологического урока является использование инновационного методического инструмента — лингвокультурологической характеристики текста<sup>8</sup>, суть которой состоит в том, что на уроке русского языка ведется работа с текстом как целостной единицей языка, речи и культуры, направленная на обучение его пониманию, выявлению и постижению информации всех уровней, заключенной в нем. При этом лингвокультурологическая характеристика текста как методический инструмент для учителя является методом, основанным прежде всего на аналитической работе с текстом, а для обучающихся — видом учебной деятельности. Итогом работы на таком уроке, как правило, является сочинение, созданное в виде характеристики текста. Обозначенная технология, центром которой является работа с текстом, создает развивающую среду познания и воспитания на основе глубинного, имплицитного интереса к миру языка и культуры.

Подводя итоги, отметим, что современная стратегия на личностное развитие учащихся, на формирование их мировоззрения как системы ценностных ориентаций делает аксиологический урок актуальным в профессиональной творческой деятельности учителя и событием в учебной деятельности, развивающим эмоциональный интеллект школьников.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Дейкина А. Д. Обучение и воспитание на уроках русского языка. М.: Просвещение, 1990. 176 с.

<sup>2</sup> Дейкина А. Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка. Монография. М.: МПГУ, 2019. 210 с. С. 113.

<sup>3</sup> Дейкина А. Д. Формирование у школьников взгляда на родной язык как национальный феномен при обучении русскому языку в средней школе: дис. в виде науч. доклада. М., 1994. 76 с. С. 6.

<sup>4</sup> Положение о проведении международного методического конкурса «Аксиологический урок русского языка» [Электронный ресурс] // ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» Институт филологии, Центр русского языка и культуры им. А. Ф. Лосева, Кафедра методики преподавания русского языка. URL: <http://mpgu.su/anonsyi/mezhdunarodnyj-metodicheskij-konkurs-aksiologicheskij-urok-russkogo-jazyka> (дата обращения: 29.07.2020).

<sup>5</sup> Дейкина А. Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка. С. 113.

<sup>6</sup> Левушкина О. Н. Аксиологический текстоцентризм как направление аксиологической лингвометодики // Аксиологическая лингвометодика: мировоззренческие и ценностные аспекты в школьном и вузовском преподавании русского языка (к юбилею профессора А. Д. Дейкиной и ее научной школы): материалы международной научно-практической конференции, г. Москва, 22–23 марта 2019 г. В двух частях.

Часть 1 / науч. ред.: А. Д. Дейкина; сост. А. Д. Дейкина, В. Д. Янченко, О. Н. Левушкина, О. Е. Дроздова. М.: МПГУ, 2019. С. 41–47. С. 44; *Левушкина О. Н.* Концепция аксиологического текстоцентризма в методических трудах А. Д. Дейкиной // *Русский язык в школе*. 2019. № 1. С. 10–15.

<sup>7</sup> *Дейкина А. Д.* Аксиологическая методика преподавания русского языка. С. 91.

<sup>8</sup> *Левушкина О. Н.* Лингвокультурологические характеристики текста в школьном обучении русскому языку: теория и практика: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М.: МПГУ, 2014. 543 с.; *Дейкина А. Д., Левушкина О. Н.* Методический потенциал лингвокультурологических характеристик текста в школьном обучении русскому языку // *Русский язык в школе*. 2014. № 4. С. 12–17.

**Deikina, A. D.**

*Moscow Pedagogical State University*

**Levushkina, O. N.**

*Moscow Pedagogical State University*

**Shchitova, E. E.**

*Moscow Pedagogical State University*

## **AXIOLOGICAL LESSON OF THE RUSSIAN LANGUAGE: BASIC CHARACTERISTICS**

The article considers the axiological type of the Russian language lesson that is innovative in terms of didactic purpose, content and structure. Its conceptual model is presented in the system of modernization of the educational process through the basic characteristics that meet the requirements for socialization and identification of the individual in school education. The key component is the text, whose linguistic and cultural characteristics as a developing technology ensure a balance of educational goals in teaching the Russian language.

*Keywords:* axiological lesson, developing model, value orientation.

**Добротина Ирина Нургаиновна**

*Институт стратегии развития образования РАО*

dobrotina.irina@yandex.ru

**Гац Ирэн Юрьевна**

*Московский государственный областной университет*

iju.gats@mgou.ru

**Нарушевич Андрей Георгиевич**

*Таганрогский институт имени А. П. Чехова*

anarushevich@yandex.ru

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В НОВОМ ЦИФРОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Статья представляет позицию авторов о существующих возможностях формирования методического мышления учителя русского языка. Существуют проблемы, вызванные иллюзией цифровой компетентности всех участников образовательного процесса; связанные с противоречием между возрастающей технологизацией обучения и недостаточностью учета ценностных ориентаций и мотивации обучающихся. Цель исследования определяется необходимостью разработать модель обучения студентов филологического факультета, адаптивную к цифровому обучению.

*Ключевые слова:* цифровизация образования, профессиональная деятельность учителя русского языка.

Развитие информационных умений всех участников образовательного процесса в условиях цифровизации не просто важно, это жизненно необходимо, подтверждением является ситуация вынужденного перехода всех образовательных организаций на различные онлайн-платформы в марте — апреле 2020 г. Предметом исследования становятся вопросы отбора информационного контента<sup>1</sup>, уровня компетенции учителя в области компьютерных технологий<sup>2</sup> и в целом цифровой системы компетенций педагогов<sup>3</sup>. Обсуждаются вопросы, каким должно быть обучение, удовлетворяющее информационным и образовательным запросам современных студентов и школьников, способное обеспечить формирование когнитивной самостоятельности учащихся в информационном пространстве, определяется перечень информационных умений<sup>4</sup>. В связи с этим актуальными становятся и вопросы подготовки учителя, имеющего новое профессиональное мышление и владеющего цифровыми технологиями в совершенстве.



В исследовании, определяющем прогноз развития цифровой экономики, отмечается, что цифровая грамотность не является свойством, которое человек, рожденный в эпоху цифровизации, приобретает априори. «Это система знаний, навыков и установок, насущно необходимых для жизни в цифровом обществе, их формирование и развитие должно быть осознанным и управляемым, и только при этом условии возможно достижение главной цели цифровизации — повышения качества жизни людей»<sup>5</sup>. Существуют исследования готовности российских педагогов к использованию цифровых технологий в учебном процессе<sup>6</sup>, учителям предлагается оценить собственную цифровую компетентность и общеметодические компетенции, например, с помощью ресурса «Я Учитель»<sup>7</sup>. Результаты исследований коррелируют с данными, полученными в ходе работы. Обсервационные методы: включенное наблюдение, личный опыт преподавания авторского коллектива в школе и в вузе, в условиях непрерывного образования — подтверждают, что массовые открытые онлайн-курсы получают все большее признание педагогическими сообществами. Сервисы YouTube, Telegram, активно оказывая в России образовательные услуги онлайн, предлагая в том числе и бесплатный контент, вытесняют узкопрофильные и предметные информационные сайты, обучающие компьютерные программы в формате CD. Ведущие вузы Российской Федерации, создающие информационно-образовательную среду как определенную совокупность учебных и справочных материалов, инструментов их разработки, хранения и использования, а также средство интерактивного сетевого взаимодействия всех участников учебного процесса («Цифровые кампусы»), накопив определенный опыт использования платформы Moodle, ориентированной на коллаборативные технологии обучения, продолжают поиски решений организации обучения как совместного решения учебных задач<sup>8</sup>.

Постепенно отдают свои дидактические позиции и технически трансформируются ресурсы, ориентированные на накопление статичных данных и сведений учебного характера. В течение пяти лет активно выполняется программа мероприятий в рамках приоритетного проекта «Цифровой образовательной среды в России». Привлекательными для подготовки учителя русского языка стали площадки: «Лекториум» (ярким примером является онлайн-курс «Русский язык как инструмент успешной коммуникации»), «Московская электронная школа», «Российская электронная школа». Транснациональная компания Yandex разрабатывает самообразовательные платформы для российских учителей — это интенсивы и вебинары «Я учитель», «Яндекс.Учебник»; «Учебная аналитика на службе у учителя»; «Всероссийский конкурс Яндекса ко дню Учителя». Подобные площадки организуют новую предметно-информационную среду, которая задает новые способы обучения учителя, предполагает формирование мыследеятельностных умений студентов, позволяющих решать разные задачи известными способами. С открывшимися перед учителем новыми возможностями появились новые

риски и трансформируются прежние: во-первых, это уменьшение практики создания рукописных текстов, т. е. замена рукописных навыков печатными; во-вторых, развитие так называемого цифрового аутизма, при котором все меньше времени уделяется традиционному общению; и наконец, подмена личного опыта виртуальными впечатлениями и сведениями. Возрастают дидактические риски, связанные с перенасыщенностью на рынке образовательных ресурсов. Лишенные навыка самоорганизации и не обладающие внутренними мотивами в образовании и навыками саморегулирования, потребители не в состоянии продвинуться дальше первого шага — регистрации своего участия. Установленные проблемы переопределяют характер педагогического взаимодействия при подготовке учителя русского языка. Научный интерес авторов статьи сосредоточен на определении точек пересечения цифровой компетентности студента и его профессионально-педагогической подготовки. Попытки рассуждать о плюсах и минусах электронного обучения студента в системе педагогического образования заканчиваются противоречивым умозаключением. С одной стороны, цифровые технологии дисциплинируют обучающего, структурируют процесс, делая его четким, конкретным и очевидным для достижения результата, с другой — они влекут за собой неопределенность в дидактическом отношении. Авторский коллектив статьи нацелен на разработку модели обучения студентов-филологов, учитывающей особенности нового цифрового пространства. Наша научная позиция базируется на идее, которая порождена самой природой информационного взаимодействия, — производство и потребление лингвометодического знания определяет модель подготовки учителя русского языка. В неопределенно изменяющейся действительности именно фундаментальные знания приобретают еще большую ценность. Учитывая сложившиеся стереотипы, потребности цифровизации образования, обозначенные выше риски, выскажем предположение о том, что целью образования учителя русского языка является формирование методического мышления, основанного на опыте исследовательской и экспериментальной деятельности, освоенной в том числе и в новом коммуникативном пространстве. Поскольку способность к самооцениванию, к погружению в рефлексивную деятельность — маркер профессиональной пригодности, постольку убеждены, что формирование методических действий начинается с момента оценки студентами своих мыследеятельностных умений (умею / не умею): устанавливать лингводидактические идеи; определять лингводидактическую проблему; выдвигать гипотезу; ставить цель и формулировать лингводидактические задачи; подбирать метод обучения языку и речи. Именно сформированность умений целеполагания, выбора персонализированной образовательной траектории, развитые навыки самостоятельной исследовательской работы, готовность включиться в новый вид деятельности, способность и к изменениям в будущей профессиональной деятельности, и к прогнозированию направлений деятельности, а не уро-

вень владения персональным компьютером определяют сформированность методического мышления современного учителя. Подготовка современного учителя русского языка учитывает новые способы передачи информации и организации взаимодействия: изучение материалов в цифровом формате: инструкций, рекомендаций, текстов, видеолекций; исследование текста; визуализация лингвистической и дидактической информации, разработка цифрового конспекта, выполнение цифровых ссылок, комментирование языковых заданий, развернутая оценка и др. Однако без овладения основными инструментами в области информационной переработки текста интериоризация информации не происходит. Теория поэтапного формирования умственных действий является фундаментальной основой преподавания дисциплин психолого-педагогического цикла. Вне деятельностного опыта освоения современной технологии урока, учитывающего возможности внешней среды, потенциал информационно-коммуникативного пространства, будущий учитель не сможет тактически грамотно выстроить урок русского языка в цифровом пространстве. Приведенные выше новые способы и инструменты осваиваются студентами на занятиях по лингвометодике и воспринимаются как ресурсы речевой среды с высоким развивающим потенциалом. Они демонстрируют множественность каналов познания, по которым школьник сегодня адаптируется во внешней среде. Изменение функций преподавателя вузовской дисциплины приводит к изменению действий обучающихся: управление учебной деятельностью студентов сменяется их самоуправлением. Но это только в том случае, если в соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий:

- студент ориентируется в лингвометодической задаче (статус, направление, цель для ученика, цель для учителя русского языка, содержательная линия обучения);
- овладевает образцом преобразования языкового либо лингвометодического материала, который выявляет отношения между элементами внутри языковой или речевой структуры, что служит основой решения задач определенного типа;
- фиксирует это отношение в виде алгоритма, графической схемы, интеллект-карты, фрагмента схемы методических действий на уроке;
- на основе этой схемы выводит условие и способ решения исходной задачи.

Во время занятия будущий учитель самостоятельно управляет своей учебно-познавательной деятельностью: он продвигается от развернутых умственных действий к свернутым, от действий с опорой на ориентировочную основу к действиям без такой опоры. Рефлексивный этап обязателен для каждого студента на любом занятии. Технически это выглядит следующим образом: по итогам своей деятельности каждый составляет устное высказывание лингвометодического содержания, которое оформляется в виде формата аудиофайла объемом две-три минуты и отправляется в информационно-

образовательную среду. Рефлексия подразумевает: а) самопонимание (каков я и каково мое продвижение внутри лингвометодической темы, каково мое поведение как обучающегося, каким способом методическим действием овладел); б) элемент самооценки (как я себя оцениваю, как оцениваю свой методический опыт и каким я учителем — внутри конкретной темы по русскому языку — себя вижу). Первоначально подобные задания ставят студентов перед серьезным препятствием: они вынуждены пользоваться планом ответа, т. е., по сути, той же внешней опорой. Но от занятия к занятию они не только совершенствуют свое высказывание в содержательном, логическом и эмоциональном отношении, но и ожидают, испытывая нетерпение, от преподавателя дисциплины интересной формулировки рефлексивного задания. Деятельностный опыт проектирования ситуации самоопределения в лингвистической или речевой деятельности школьников, проектирование проблемных ситуаций через собственный опыт решения лингвистической или речевой задачи помогают преодолеть шаблонную структуру урока, на котором каждое языковое явление может быть представлено только через речевую ситуацию, преодолеть пассивную позицию в освоении родного языка, кроме того, бессистемность в формировании рациональных учебных действий. Концентрация на технологической стороне цифровизации затемняет понимание сверхзадачи, которая стоит перед всеми институтами образования: формирование профессионально-мотивированной личности современного педагога, который является инициатором и организатором нового уровня взаимодействия (включая сетевое), обеспечивающего соединение имеющихся компетенций с будущими направлениями в профессиональной деятельности, требующего применения фундаментальных знаний и умений на любой цифровой платформе. Актуальным становится не эпизодическое повышение квалификации — системное и непрерывное саморазвитие, постановка исследовательских задач в психолого-педагогической и лингвистической областях знаний.

В ходе рассмотрения указанной проблемы было установлено, что сердцевинной модели подготовки учителя русского языка в цифровой среде являются фундаментальные психолого-педагогические знания, востребованные при решении конкретных методических задач<sup>9</sup>. Интегративность фундаментальных психолого-педагогических знаний и практических навыков учителя в цифровом пространстве — системообразующий фактор. Формирование лингводидактических умений учителя русского языка происходит внутри предметно-информационной обучающей среды, ориентированной на обновление воспитательно-образовательного процесса.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Aleksandrova O. M., Vasilevykh I. P., Gosteva Y. N., Dobrotina I. N., Uskova I. V.* Digital Educational Resources In Teaching Native Languages // Relevant Aspects Tongue. International Journal of Engineering & Technology. 2018. Vol. 7 № 4.38. P. 1062–1064. URL: doi: 10.14419 / ijct.v7i4. 38. 27640 (дата обращения: 20.04.2022).

<sup>2</sup> *Нарушевич А. Г.* О новой электронной образовательной программе «Готовимся к сочинению на ЕГЭ» // Современные технологии в образовательном процессе. Материалы шестого научно-методического семинара. Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2010 С. 168–172.

<sup>3</sup> Цифровая система компетенций для педагогов (DigCompEdu). URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu> (дата обращения: 20.04.2022).

<sup>4</sup> *Alexandrova O. M., Vasilevykh I. P., Gosteva Y. N., Dobrotina I. N., Uskova I. V.* Development Of Informational Text Processing Skills In Today's Information Educational Environment // Cognitive-Social and Behavioural Sciences (ICCSBS Moscow-2018) (Web of Science). [dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.02.02.48](https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.02.02.48)

<sup>5</sup> OECD Digital Economy Outlook 2017, OECD Publishing, Paris. [doi.org/10.1787/9789264276284-en](https://doi.org/10.1787/9789264276284-en).

<sup>6</sup> Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе / Т. А. Аймалетдинов, Л. Р. Баймуратова, О. А. Зайцева, Г. Р. Имаева, Л. В. Спиридонова, Аналитический центр НАФИ. М.: НАФИ, 2019. 88 с.

<sup>7</sup> Онлайн-тест для школьных учителей и преподавателей всех уровней образования. URL: <https://education.yandex.ru/home/> (дата обращения: 20.04.2022).

<sup>8</sup> *Нарушевич А. Г.* Использование возможностей обучающей системы Moodle при изучении курса «Современный русский литературный язык» // European Social Science Journal. 2012. № 11–1 (27). С. 221–224.

<sup>9</sup> *Гац И. Ю.* Организация профессионально ориентированной деятельности студента-филолога // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1. № 6 (56). С. 24–38. [doi: 10.24411/2224-0772-2018-10027](https://doi.org/10.24411/2224-0772-2018-10027).

**Dobrotina, I. N.**

*Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education*

**Gats, I. Y.**

*Moscow Region State University*

**Narushevich, A. G.**

*Chekhov Taganrog Institute*

## **FORMATION OF LINGUO-DIDACTIC ABILITIES THE FUTURE TEACHER OF RUSSIAN IN THE AGE OF DIGITALIZATION**

The article presents the authors' view on the possibilities of forming methodological thinking of the teacher of Russian native language. There are problems caused by the illusion of digital competence of all members of the teaching/learning process. They are also connected with the contradiction between the increasing technologization of education and the lack of consideration of learners' system of values and motivation. The purpose of the study is determined by the need to develop a model of teaching students of the philological faculty, which would be adaptive to digital learning, and the techniques of interpersonal and pedagogical interaction.

*Keywords:* digitalization of education, professional activity of Russian language teacher.

## ОККАЗИОНАЛЬНЫЕ НАРЕЧИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена рассмотрению роли окказиональной лексики в расширении словарного запаса учащихся. Предлагаются задания по теме «Окказиональные наречия в художественном тексте» с учетом лингвокраеведческого подхода.

*Ключевые слова:* наречия, окказионализмы, урок, учащиеся.

Современная молодежь зачастую испытывает большие трудности, пытаясь что-либо объяснить или высказать свое мнение по разным вопросам (речь идет не только о материале урока). Это происходит не потому, что у современного человека нет мыслей, а потому, что ему трудно облечь их в словесную форму. Резкое обеднение нашего лексикона является следствием так называемой демократизации языка, когда «потoki сниженной, жаргонной, а нередко и уголовной и нецензурной лексики вышли за пределы своей социальной среды и стали достоянием всех жанров, требующих экспрессии: художественных текстов, газетных и телевизионных репортажей, публицистических выступлений, политических дебатов»<sup>1</sup>. Все это не могло произойти без определенных запросов общества. Стремясь к простоте изложения, участники речевой коммуникации часто используют сниженную, грубо-просторечную лексику, жаргонизмы и матизмы, что не может не вызывать тревоги.

Сегодня мы все чаще слышим о необходимости воспитания у подрастающего поколения любви к родному языку и бережного к нему отношения. Делать это в условиях постоянного сокращения часов на дисциплину «Русский язык» учителю-словеснику все сложнее.

13–14 лет — подростковый возраст, когда происходит поиск себя и выбор модели поведения со сверстниками и взрослыми. Это непростое время и для самого подростка, и для его окружения. Особая роль в это время отводится учителю, который должен не просто объяснить новый материал, но и заинтересовать своих учеников, сделать урок ярким, насыщенным, интересным.

В своей статье мы обратимся к разделу «Наречие», который изучается в 7-м классе (возраст учащихся 13–14 лет) общеобразовательной школы, рассмотрим различные задания и формы их подачи. Нас будут интересовать заключительные уроки этого раздела, когда основная информация о данной части речи уже известна, а именно «Употребление наречий». Эту тему можно сделать гораздо интереснее, продемонстрировав роль наречий в художественном тексте. Мы будем опираться на произведения курского писателя Е. И. Носова, чье литературное наследие можно использовать при изучении любой темы, и, таким образом, сможем применить лингвокраеведческий подход.

Особенностью творчества Е. И. Носова является его «умение рассказать об увиденном, услышанном, пережитом. И не просто рассказать, а показать это зримо, выпукло, ярко, живописно. Как художник ищет единственный цвет, оттенок, который мог бы соответствовать натуре, так Е. Носов ищет то единственное слово, которое передает цвет, звук, явление, состояние, настроение»<sup>2</sup>. Это слово можно и не найти в словарях — оно будет фантазией писателя. Но название ему придумали — индивидуально-авторское слово, или окказионализм. Под этим термином мы будем понимать «речевые образования, незакрепленные в языковой традиции, созданные либо по нормативным словообразовательным моделям, либо с нарушением деривационной нормы»<sup>3</sup>.

Нас будут интересовать окказиональные наречия, их возможности и роль в художественном тексте.

На этапе мотивации к учебной деятельности в начале урока можно обратиться к эпиграфу, в качестве которого мы предлагаем строчки из поэмы «Мертвые души» Н. В. Гоголя:

*«...Нет слова, которое было бы так замашисто, бойко, так вырвалось бы из-под самого сердца, так бы кипело и животрепещало, как метко сказанное русское слово»<sup>4</sup>.*

Семиклассникам предлагается ответить на вопрос: каким показано русское слово? (Оно замашистое, бойкое, животрепещущее, метко сказанное.)

Учитель отмечает, что значимую роль в обогащении словарного запаса любого языка играют поэты и писатели. Они способны сотворить такие слова, которые ломают привычные языковые стереотипы.

На этапе актуализации имеющихся знаний учитель предлагает задание, в котором нужно найти такие необычные слова.

Задание 1. «Третий лишний». Найти лишнее слово и выписать его.

1. Поодиночке, чудовищно, **тронно**.
2. Хмуро, **усмеяльно**, радостно.
3. Целиком, тайно, **достоевскиймо**.
4. **Матреино**, сплошь, тотчас.
5. Традиционно, **мучнисто-бело**, часто.

Какой частью речи являются выписанные слова? Чем они отличаются от других наречий в задании?

Затем учитель предлагает подумать, о чем на уроке будет идти речь (сегодня на уроке мы будем говорить о таких наречиях, которые помогают оживить текст, сделать его более ярким и незабываемым: об индивидуально-авторских (окказиональных) наречиях в прозе курского писателя Е. И. Носова).

В процессе знакомства с новым материалом учащиеся пытаются сформулировать определение термина «окказионализмы» и «окказиональные наречия» (не закрепленные в словарях речевые образования, созданные поэтом или писателем по законам языка или с их нарушением, сохраняющие постоянную новизну и обогащающие художественный текст особой выразительностью).

Учитель добавляет, что такие слова употребляются в определенном контексте, они создаются по воле случая, по оказии, поэтому так и называются.

Затем ученикам предлагается вспомнить ранее изученный материал: какими способами образуются наречия? (Суффиксальный способ (*весело, дружески*), префиксальный (*суперинтересно, донине*), приставочно-суффиксальный (*по-зимнему, изнутри*), постфиксальный (*где-либо, наконец-таки*), сложение (*высоко-высоко, волей-неволей*), слияние (*сегодня, сейчас*), переход из одной части речи в другую (*чуточку, бегом*).)

На этапе закрепления материала семиклассникам предлагаются задания по словообразованию окказиональных наречий.

**Задание 2.** Объединить предложенные индивидуально-авторские наречия в 4 группы по способу словообразования.

*Кочетом, по-кутячы, гусино, тыквенно, залиvisto-тревожно, козелком, погребно, нежно-глазурованно, вопрошающе-пытливо, шалашиком.*

– суффиксальный способ: *погребно, гусино, тыквенно*;

– приставочно-суффиксальный: *по-кутячы*;

– сложение: *нежно-глазурованно, вопрошающе-пытливо, залиvisto-тревожно*;

– путем адвербиализации: *козелком, кочетом, шалашиком*.

Окказиональные слова — это факты речи, а не факты языка, следовательно, в словаре они не закреплены, но обязательно являются производными от закрепленных слов.

**Задание 3.** Работа со «Словарем русских народных говоров». Объяснить значение окказионализмов *смеяться козелком* и *по-кутячы обмякший мальчонка*.

В «Словаре русских народных говоров» слово «козелок» — уменьшительно-ласкательное к слову «козел»<sup>5</sup>. Следовательно, *козелком* = ‘как козелок’. Слово «кутек» — ‘щенок, кутенок’<sup>6</sup>. Следовательно, *по-кутячы* = ‘пощенячы’.

**Задание 4.** «Словесные звуки». Найти индивидуально-авторские наречия и указать их роль. Какой прием использует автор?

*Наконец они шумно — шуришаце, царапающе, скребуще, весело переговариваясь — объявились сперва в саях, потом в кухонном проулке... («Сронилося колечко...»)*<sup>7</sup>.

Писатель использует прием аллитерации (повторяются шипящие звуки). Это позволяет более целостно охарактеризовать изображаемое, точнее передать, что входит в семантику наречия *шумно* (это и *шуришаце*, и *царапающе*, и *скребуще*).

**Задание 5.** «В мире запахов». Найти индивидуально-авторские наречия и указать их роль.

*Остро, укропно пахла подтопленная подзаборная ромашка, застревавшая между пальцами ног желтоватыми выпуклыми пупавками («Греческий хлеб»)*<sup>8</sup>.

*Все эти дни дедушки Алексея не было дома, с ранним светом он уходил к мужикам на деревню смолить чью-то лодку, приходил потемну, от него дегтярно разило варом, а от усов пахло водкой и сырым головчатым луком («Аз-буки...»)*<sup>9</sup>.



Окказиональные наречия *уक्रопно* и *дегтярно* наполняют художественный текст запахами.

**Задание 6.** «Опиши меня». Найти индивидуально-авторские наречия и указать их роль. Попробовать придумать окказиональное слово (любой части речи), которое опишет соседа по парте.

*А у воды толпились пацаны, **краснолице** галдели, меряли заберегу шестами, пускали скачущие «блинцы»... («Аз-буки...»)*<sup>10</sup>.

*Под сенью же сломанного козырька **донно** мерцали округлые, словно гривны, внимательные глаза, наполненные как бы разбавленной голубенью («Греческий хлеб»)*<sup>11</sup>.

*Нос **мучнисто-бело** проступил на темном остроскулом лице, и тогда Варька, будто испугавшись, стала торопливо заляпывать все остальное («Варька»)*<sup>12</sup>.

Окказиональные наречия *краснолице*, *донно*, *мучнисто-бело* помогают Е. И. Носову мастерски описать детские лица. Авторское наречие *краснолице* изображает веселых, разгоряченных от игры мальчишек. Добродушный пастих Митя, будучи подростком, настолько пронзительно и глубоко смотрит, что кажется, будто его голубые глаза наблюдают за миром со дна морского. Школьница Варька впервые узнала, каково это — по-взрослому напудрить лицо.

**Задание 7.** Лингвистический эксперимент. Восстановить строки из стихотворения В. А. Гандельсмана<sup>13</sup>. Найти окказиональные наречия.

Как 1) \_\_\_\_\_, как 2) \_\_\_\_\_,  
рука запуталась в плаще,  
3) \_\_\_\_\_, 4) \_\_\_\_\_,  
5) \_\_\_\_\_, вотще!

Слова для справок: *неубедительно*, *посетительно*, *серенько*, *бездоказательно*, *беспомощно*. Правильный порядок: 1 — *серенько*, 2 — *посетительно*, 3 — *беспомощно*, 4 — *неубедительно*, 5 — *бездоказательно*.

В качестве домашнего задания учащимся предлагается прочитать на выбор один из рассказов Е. И. Носова и найти в произведении окказиональные слова (преимущественно наречия).

Такая работа, на наш взгляд, позволяет развивать языковое чутье учащихся, расширяет их кругозор и помогает точно и логично выражать свои мысли.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Складневская Г. Н. Слово в меняющемся мире: русский язык начала XXI столетия: состояние, проблемы, перспективы // Исследования по славянским языкам. 2001. № 6. С. 177–202.

<sup>2</sup> Колосов М. Художник // Книга о Мастере. Курск: Крона, 1998. С. 99–105.

<sup>3</sup> Словесная живопись Евгения Носова: коллективная монография / Н. В. Беляева, М. А. Бобунова, Ю. А. Дьяченко, И. С. Климас, Л. И. Ларина; под ред. М. А. Бобуновой. Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2013. 126 с.

<sup>4</sup> Гоголь Н. В. Мертвые души. Т. 1. Ревизор. Повести. М.: РИЦ Литература: РИПОЛ классик, 2007. 512 с.

<sup>5</sup> Словарь русских народных говоров / под ред. И. Н. Королевой. Вып. 14. Л.: Наука, 1978. 376 с.

<sup>6</sup> Словарь русских народных говоров / под ред. И. Н. Королевой. Вып. 16. Л.: Наука, 1980. 376 с.

<sup>7</sup> Носов Е. И. Собр. соч. в 5 т. Т. 2: В чистом поле...: Рассказы и повесть. Повесть о детстве / сост. Е. Д. Спасская; примеч. Т. А. Соколовой, Е. Д. Спасской и В. В. Васильева. М.: Русский путь, 2005. 352 с.

<sup>8</sup> Там же. С. 267.

<sup>9</sup> Там же. С. 140.

<sup>10</sup> Там же. С. 142

<sup>11</sup> Там же. С. 243.

<sup>12</sup> Там же. С. 74.

<sup>13</sup> Гандельсман В. А. Чудный сбой (стихи) // Новый мир. 2009. № 9. [Электронный ресурс]. URL: [https://magazines.gorky.media/novyj\\_mi/2009/9/chudnyj-sboj.html](https://magazines.gorky.media/novyj_mi/2009/9/chudnyj-sboj.html) (дата обращения: 23.04.2021).

**Dyachenko, Yu. A.**

*Kursk State University*

## **OCCASIONAL ADVERBS IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS**

The article is devoted to the role of occasional vocabulary in expanding the vocabulary of students. Tasks on the topic “Occasional adverbs in a literary text” are offered, taking into account the linguo-regional approach.

*Keywords:* adverbs, occasional words, lesson, students.

**Епишкина Наталья Вячеславовна**

*Российская академия народного хозяйства  
и государственной службы при Президенте РФ*

*nv.epishkina@igsu.ru*

**Окунькова Елена Александровна**

*Российский экономический университет  
имени Г. В. Плеханова*

*okunkova.ea@rea.ru*

## **ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА И РЕЧЕВАЯ ГРАМОТНОСТЬ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ВУЗОВ**

Статья посвящена вопросам формирования языковой культуры и речевой грамотности студентов экономических вузов в ходе освоения курса «Русский язык и культура речи» и других дисциплин. Рассматриваются типичные речевые и грамматические ошибки, допускаемые студентами первого курса, исследуются причины нарушения языковых норм и возможные пути решения проблемы.

*Ключевые слова:* культура речи, речевая грамотность, речевые и грамматические ошибки.

Языковая культура и речевая грамотность студентов нефилологических направлений подготовки высших учебных заведений вообще и экономических направлений в частности представляет собой интересный объект исследования. С одной стороны, русский язык для студентов экономического профиля не входит в число общепрофессиональных и обязательных для изучения дисциплин, с другой стороны, обучение современных экономистов невозможно без должной языковой подготовки, включающей в том числе и изучение одного или нескольких иностранных языков. Одной из важнейших компетенций будущего специалиста является способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном и иностранном языках, что предполагает хороший уровень знания норм русского литературного языка и уверенное владение речевыми навыками. В большинстве российских вузов базовым курсом, формирующим данные компетенции, является дисциплина «Русский язык и культура речи». Кроме этого основного предмета, рассчитанного, как правило, на один семестр, в учебных планах могут быть факультативные занятия по деловому общению, ораторскому искусству и/или академическому письму. Все они направлены на освоение правил речевого этикета в официальном общении, выработку умений вести профессиональную беседу и владение навыками грамотной устной и письменной речи, необходимыми для социальной и служебной коммуникации.

Многолетний опыт преподавания дисциплин «Русский язык и культура речи» и «Деловое общение и культура речи» студентам, обучающимся на направлениях экономического профиля, включая менеджмент, маркетинг, государственное и муниципальное управление, зарубежное регионоведение и другие смежные области, позволил сделать ряд выводов о степени владения современных студентов нормами русского литературного языка и в целом об уровне речевой подготовки будущих экономистов.

Ввиду обязательности сдачи Единого государственного экзамена по русскому языку для поступления на любую программу экономического профиля и высокого проходного балла на данные направления, большинство студентов демонстрируют достаточно хорошее знание школьной программы и языковых норм, проверяемых в рамках данного аттестационного испытания. Однако можно ли считать этот уровень достаточным даже при условии получения высокого балла? Практика преподавательской работы свидетельствует о том, что наряду с хорошо усвоенными нормами современного русского языка имеются серьезные «пробелы» в языковой подготовке выпускников школ, приходящих в университеты и академии.

Так, например, у студентов-первокурсников практически не вызывают затруднения орфографические нормы, связанные с правописанием приставок, безударной гласной в корне слова, личных окончаний глаголов и суффиксов причастий. Даже правописание частицы НЕ с разными частями речи и Н/НН в суффиксах отглагольных прилагательных и причастий не является трудным случаем орфографии для современных студентов. Данный материал достаточно хорошо усвоен ими в ходе подготовки к тестовой части Единого государственного экзамена и требует лишь небольшого закрепления. В то же время правописание имен собственных по-прежнему остается одной из трудностей русского языка, т. к. данная норма не проверяется Единым государственным экзаменом.

На уровне фонетики основную сложность составляют акцентологические нормы. Далеко не все слова, входящие в орфоэпический минимум подготовки к Единому государственному экзамену, в должной мере освоены студентами. Кроме того, значительный объем сложных для произношения слов не вошел в данный документ. Наиболее часто встречается ошибочное ударение в словах: *облегить, включить, обеспечение, форзац* и др.

На уровне словообразования недостаточно сформировано представление о морфеме как значимой части слова. Студенты знают названия морфем, умеют их определять, но затрудняются ответить на вопрос: что такое «морфема». Морфемные способы словообразования, как правило, не вызывают затруднений, однако отличить звуковую аббревиатуру от буквенной могут далеко не все, и в целом типология аббревиатур воспринимается как новый материал.

Отсутствуют твердые знания в области морфологии, связанные с понятием части речи. Дать определение части речи может очень маленький

процент обучающихся. Студенты знают отдельные части речи, но не всегда представляют их как систему. Менее всего сформировано представление о служебных частях речи и междометии. Из самостоятельных частей речи наибольшее затруднение вызывает грамматическое значение наречия и слов категории состояния. Практически отсутствует категориальное понимание наклонения и переходности глаголов. Категория рода имен существительных в целом хорошо усвоена студентами за исключением общего рода.

К трудностям применения морфологических норм относится склонение составных числительных, определение рода несклоняемых нарицательных существительных иноязычного происхождения: *жалюзи, бра, авеню, брокколи*, а также таких слов, как *туфля, кроссовка, сандалия, тапка, плацкарта*. Значительные затруднения связаны с определением рода сложносокращенных слов и склонением инициальных аббревиатур с опорным словом мужского рода: *МИД, ГОСТ, загс* и др. Большое количество вопросов вызывают окончания существительных мужского рода в родительном падеже множественного числа, обозначающих парные предметы и названия национальностей. Если норма «чулок — носков» хорошо усвоена выпускниками школ, то формы *джинсов, гольфов, грузин, казахов* вызывают вопросы.

На уровне синтаксиса достаточно хорошо сформировано представление о словосочетании и предложении. Практически отсутствуют ошибки в построении предложений с причастными и деепричастными оборотами, обращениями и вводными словами. При этом достаточно часто возникают затруднения при согласовании сказуемого с подлежащим, выраженным словосочетанием, и построении предложения с однородными членами в части их согласования с зависимыми словами.

Грамматические ошибки, допускаемые студентами, зачастую являются результатом влияния речи окружающих их людей. Случаи нарушения норм литературного языка в основном воспроизводятся непроизвольно, и требуется неоднократное обращение внимания на сделанную ошибку для ее исправления. К наиболее частотным грамматическим ошибкам можно отнести неумение склонять названия населенных пунктов, оканчивающихся на «-о»: «в Кемерово», «из Домодедово»; неверное употребление местоименного числительного «до сколькí» вместо «до скóльких», «ко сколькí» вместо «ко скóльким», и даже «со сколькóю» вместо «со скóлькими», а также предлога «по» во временном значении: «по прилету» вместо «по прилете», «по приходу» вместо «по приходе», «по окончанию» вместо «по окончании».

Серьезной проблемой является неуместное использование местоимения «то» при придаточном изъяснительном: «Я думаю то, что...», «Он говорит то, что...» и использование этикетного междометия «пожалуйста» в сочетании с инфинитивом вместо глагола в повелительном наклонении: «Можете, пожалуйста, меня отпустить», а также гибридной формы «вообщем» вместо «вообще» или «в общем» и возвратного глагола «извиняюсь» вместо «извините».

Среди наиболее частотных случаев нарушения лексических и стилистических норм выделяется непонимание значения фразеологизмов, что во многом связано с невысоки уровнем начитанности выпускников школ, в связи с чем возникают всевозможные контаминации устойчивых выражений, такие как *имеет место быть*, например. Отдельную проблему составляет активное использование разговорной лексики и эмоционально окрашенных слов в текстах научного (курсовые работы, рефераты) и официально-делового (объяснительная записка, отчет) стилей.

Студенты первого курса хорошо умеют находить тавтологию, однако далеко не всегда различают плеоназмы. Например, выражения «*спускаться вниз*», «*подниматься вверх*», «*коллега по работе*» не воспринимаются как ошибочные. Интересно, что подобного рода ошибки частотны и во время сдачи Единого государственного экзамена. Начало каждой новой мысли с союза «также», трудности с абзацным членением речи, логические ошибки и смысловые повторы свидетельствуют о несформированности таких коммуникативных качеств речи, как точность и логичность. Одной из возможных причин может быть незнание законов логики и затруднение в установлении причинно-следственных связей между явлениями. Подобного рода трудности отмечаются и при выполнении отдельных заданий Единого государственного экзамена.

При изучении функционально-смысловых типов речи студенты демонстрируют хорошее знание самих типов речи, однако затрудняются воспроизвести содержательно-композиционную модель каждого из них. Во многом именно с этим фактом связано большое количество ошибок при выполнении задания Единого государственного экзамена, направленного на отличие одного типа речи от другого на примере конкретного текста. Такого рода задания тестовой части экзамена не случайно относятся к повышенному уровню сложности.

Не частотны, но встречаются в речи студентов и этические ошибки, в первую очередь связанные с неразличением условий формального и неформального общения. Практически отсутствует навык деловой переписки, что особенно актуально в условиях частичного перехода процесса обучения в дистанционный формат. Наблюдается неумение оформлять электронные письма, а именно: формулировать тему и содержание письма, называть должным образом вложенные файлы, подписывать сопроводительные письма. Практически никто не называет адресата по имени и отчеству, ограничиваясь, как правило, фразами «*Добрый день*» или «*Здравствуйте*». Формирование указанных навыков является важнейшей задачей подготовки будущего специалиста любого профиля.

Несмотря на значительное число пробелов в языковой грамотности, недостаточно высокий уровень речевой культуры современных студентов, следует отметить большой интерес, проявляемый обучающимися экономических направлений подготовки к вопросам языкознания, теории речевой

коммуникации и проблемам делового общения. Наиболее живой отклик в сознании студентов получают вопросы, касающиеся языка современной молодежи, гендерного аспекта коммуникативного поведения, а также сравнительный анализ русского и иностранных языков.

Изложенные выше наблюдения позволяют сделать следующие выводы. Единый государственный экзамен, проверяя средний уровень знаний выпускников школ в области русского языка, оставляет за рамками значительный объем важных для эффективной коммуникации современного человека норм, что определяет необходимость продолжения изучения данной дисциплины не только на первом, но и, возможно, на более старших курсах университетского обучения. Параллельно с курсами «Русский язык и культура речи», «Деловое общение», «Основы ораторского искусства», безусловно, необходимы дополнительные и/или факультативные занятия, посвященные практической грамотности студентов нефилологических направлений подготовки.

**Epishkina, N. V.**

*The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration*

**Okunkova, E. A.**

*Plekhanov Russian University of Economics*

## **LANGUAGE CULTURE AND SPEECH LITERACY STUDENTS OF ECONOMIC UNIVERSITIES**

The article is devoted to formation of language culture and speech literacy of students of economic universities during the mastering of the discipline “Russian language and speech culture” and other courses. Typical speech and grammatical mistakes made by first-year students are considered, the reasons for the violation of language norms and possible solutions of the problem are investigated.

*Keywords:* language culture, speech literacy, speech errors, grammatical errors.

## ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С РАЗДЕЛОМ «СТИЛИСТИКА РУССКОГО ЯЗЫКА»

Статья посвящена проблеме формирования у школьников информационной культуры, которая способствует более эффективному школьному обучению и гармоничному существованию в информационном обществе. Учителю-словеснику следует обращаться к разделу «Стилистика русского языка» как к материалу, который может быть использован для развития навыков работы с информацией.

*Ключевые слова:* информационное общество, информационная культура, формирование информационной культуры, стилистика русского языка.

Проблема информационной культуры личности исследуется учеными и часто становится темой научных статей и конференций. Сейчас это уже не столько интерес исследователей к реалиям информационного общества и функционированию информации, сколько осознание острой необходимости формирования информационной культуры личности — той части общей культуры, которая отвечает за информационное ориентирование, информационную стрессоустойчивость и информационную компетентность. Если еще 15 лет назад было достаточно обозначить некоторые явления информационного общества (ведущую роль информации в политической, экономической и культурной сферах; превращение информации в ценность, ресурс и товар; общедоступность достижений науки, материалов, информационных ресурсов), то сейчас требуются активные действия со стороны общества. Появилась острая необходимость в воспитании личности со «сверхнавыками» (не просто доведенных до автоматизма операций по поиску, обработке, передаче информации, но и навыков по принятию нестандартных решений на пути получения необходимых знаний) работы с информацией. Несколько особенностей функционирования информации в информационном пространстве привели к тому, что стало важно заниматься вопросом формирования информационной культуры личности еще на ступени школьного образования. Перечислим причины, по которым школьному учителю стоит уделять внимание вопросам работы с информацией на своих уроках:

1. Объемы источников и информации выросли настолько, что современному человеку требуется на высоком уровне владеть навыками поиска, обработки, трансформации и передачи информации. А главное — как можно раньше учиться успешно существовать в информационном пространстве.



Навыки по работе с информацией к концу школьного обучения должны быть сформированы, чтобы дать будущему студенту возможность осваивать профессию, используя арсенал механизмов информационной деятельности.

2. Эффективно решать личные и профессиональные задачи в столь динамичное время стало невозможно без кодирования, декодирования и передачи информации. Как пишет Т. В. Тучкова: «Информационная культура дает основы поведения личности в обществе быстрых перемен и высокой нестабильности, закладывает основу личностной и социально безопасности, толерантного поведения, формирует гибкое, самостоятельное, критическое мышление»<sup>1</sup>. Школьный учитель, способствующий развитию информационной культуры обучающихся, дает им больше шансов на успешное личное и профессиональное развитие.

3. Информационный поток в настоящее время не только открывает широкий диапазон возможностей, предлагая массу материала для переквалификации, обучения и развития, но и представляет собой угрозу для психического здоровья человека. Глобальная сеть, как огромный пласт общедоступной информации, стала благодатной почвой для паразитирования негативных информационных явлений: манипулятивной информации, многократно продублированной информации, несоответствующей запросу, намеренно искаженной, ложной, непроверенной информации, а также информационного шума. Без сформированной информационной культуры человек более подвержен негативному влиянию, которое может привести к «синдрому информационной усталости», апатии, дезориентации мышления, а также неврозам, о которых пишут А. Н. Дулатова и Н. Б. Зиновьева: «К появлению неврозов приводит несоответствие имеющихся у человека биологических возможностей для переработки поступающей информации скорости ее поступления и ее количеству»<sup>2</sup>.

Учитель может внести существенный вклад в развитие личности обучающегося, уделяя внимание критическому отношению к информации, навыкам самопрезентации, навыкам работы с информационными ресурсами и материалами. Любой предмет школьной программы осваивается через информацию, но на уроке русского языка ученики взаимодействуют с текстами больше, чем на любом другом, поэтому учитель-словесник является ключевой фигурой в процессе формирования информационной культуры личности. «Компетентный педагог сможет сформировать информационную культуру обучающихся, пробудить в них постоянную потребность в получении информации и знаний, развить навыки правильного информационного запроса, поиска и использования полученных данных»<sup>3</sup>. Только педагог со сформированной информационной культурой может научить грамотному пользованию информацией на потребительском, репродуктивном, а потом на созидательно-творческом уровне, т. к. информационная культура — часть педагогической культуры и неотъемлемая характеристика профессионала.

У учителя русского языка есть серьезное преимущество в обучении школьников работе с информацией — наличие в школьной программе раздела стилистики. Этот раздел способствует организации учителем процесса формирования информационной культуры школьника по двум причинам: 1) он располагает большим количеством текстового материала; 2) текстовый материал стилистически разнообразен.

Раздел «Стилистика русского языка» содержит значительно больше текстов по сравнению с другими разделами. Например, в учебнике по русскому языку для 5-го класса Таисии Алексеевны Ладыженской в пятом параграфе в пяти заданиях из восьми представлены тексты или их фрагменты. В учебнике той же ступени обучения Маргариты Михайловны Разумовской в двенадцати из двадцати. На уроках по стилистике русского языка школьники многократно читают тексты, анализируют их, преобразуют, пересказывают, выделяют главное, дополняют их, отвечают на вопросы, исправляют, классифицируют. Все эти операции могут послужить формированию не только навыков грамотной речи, но и информационной культуры, если учитель, организовывая процесс обучения, будет:

- учить школьников воспринимать текст как носитель информации, а не инструмент, способствующий выработке грамотности;
- учить информационному обогащению за счет разных по содержанию и тематике текстов;
- устранять боязнь текстов большого объема, вырабатывать навык работы с текстами разного объема;
- вырабатывать интерес к познанию через тексты;
- учить осознанному отношению к текстам как к источникам знаний: запоминать информацию, передавать ее, видоизменять.

Немаловажно, что задания по стилистике отсылают обучающихся к разным путям восприятия информации. Не всегда упражнения начинаются словами «прочитайте текст». Приведем задание 3 из учебника Алексея Дмитриевича Шмелева: «Послушайте текст и расскажите, какие типы литературного языка требуют специального изучения. Согласны ли вы, что разговорной речью человек овладевает самостоятельно?»<sup>4</sup>. Это упражнение даже без дополнений учителя представляет собой работу не только по стилистике русского языка, но и по формированию информационной культуры, т. к. школьник работает напрямую с аудиальным источником информации, воспринимает ее, вычленяет тот материал, который позволяет дать ответ на вопрос учебника, а также выражает свое согласие/несогласие, основанное на услышанном-понятом-осознанном. Даже небольшая работа, организованная на уроке по стилистике, формирует систему навыков работы с информацией.

Еще больше пользы для формирования информационной культуры приносит раздел «Стилистика» по причине стилистического многообразия текстов. Что еще, как не разные по стилям тексты, сближают урок и реальную жизнь. Настоящая информационная среда — это не выстроенные по нор-

мам учебно-научного подстиля тексты и не всегда стилистически нейтральная лексика, это и речь соседа (разговорный стиль), и выдержка из закона, предложенная папой в воспитательных целях (официально-деловой стиль), и лекция профессора по телевизору (научный стиль). Уроки по русскому языку позволяют принимать и понимать текст любого стиля, т. к., знакомя школьников со сложной стилистической системой русского языка, с характеристиками стилей, примерами текстов, педагоги помогают ученикам не бояться этого многообразия, не отвергать информацию, изложенную непривычным для них стилем. Разные стили предполагают и разные источники информации, с которыми учатся работать школьники (энциклопедия, сайт, брошюра, учитель, блогер). Богатая палитра стилистических проявлений не отменяет ошибок и нарушений, которые школьники начинают замечать и делать по этим выводам заключения о недостоверной / ложной / «паразитной» информации и ненадежных источниках. Стилистическое многообразие «дружелюбно» настраивает школьника по отношению к тексту любого стиля, устраняя страх перед непривычным стилем и его проявлениями, превращая текст в глазах ученика в полезный ресурс. Более того, благодаря урокам по стилистике ученик начинает ориентироваться в информационном пространстве, выбирая наиболее подходящие источники информации и стили текста в соответствии с каждым конкретным случаем.

Все выделенные нами возможности формирования информационной культуры школьника на уроках русского языка в процессе изучения стилистики уже содержатся в упражнениях учебников без специальной ориентации на это. А если учитель осознанно станет обогащать задания и уроки по стилистике работой по поиску, отбору, обработке информации, обращению к разным источникам информации, выделению и игнорированию ненадежного материала, ответственной передаче информации одноклассникам / родителям / друзьям, то поможет школьникам формировать в себе культуру работы с информацией. Навыки, которые появятся у школьников в результате методической работы учителя, обеспечат не только более эффективное обучение на всех школьных предметах, но и гармоничное существование в информационном обществе.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Тучкова Т. В.* Информационная культура и личность. Саратов: Новый ветер, 2008. 83 с. С. 77.

<sup>2</sup> *Дулатова А. Н., Зиновьева Н. Б.* Информационная культура личности: учебно-методическое пособие. М.: Либерия-бизнформ, 2007. 176 с. С. 55.

<sup>3</sup> *Подорога О. В., Черкашина О. Н.* Информационная культура — компонент общей педагогической культуры // Professionalism of a teacher in the information society: formation and problems of improvement Materials of the III international scientific conference. 2017. С. 25–26. С. 26.

<sup>4</sup> *Шмелев А. Д., Флоренская Э. А., Савчук Л. О., Шмелева Е. Я.* Русский язык. 6 класс: учебник для учащихся общеобразовательных организаций: в 2 ч. Ч. 1. М.: Вентана-Граф, 2015. 288 с. С. 221.

**Zharikova, D. S.**

*SBEI "School № 2073", post-graduate student of MPGU*

## **FORMING OF PUPILS' INFORMATION CULTURE IN PROCESS OF WORKING WITH STYLISTICS OF RUSSIAN LANGUAGE IN 5–7 FORMS**

The article narrates about forming pupils' information culture which helps to learn more effectively and to live harmoniously in information society. Russian language teacher can use material of Stylistics of Russian language to develop pupils' skills of using information.

*Keywords:* information society, information culture, forming of information culture, Stylistics of Russian language.

## **РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ НА ОСНОВЕ АКТУАЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА КАК СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ**

В статье раскрывается использование проблемных и исследовательских заданий в образовании. Структура этого материала разработана с использованием методов проблемного обучения, причем таким образом, чтобы на каждом уровне обучения перед учащимися открывался широкий спектр возможных вариантов выбора, решения по которым они будут принимать в зависимости от уровня своих умений.

*Ключевые слова:* проблемные, исследовательские задачи, актуальный языковой материал.

Учитель, который стремится к заинтересованной, активной работе школьников на уроке, не будет упрощать учебный поиск подсказками, готовыми ответами и т. п. Ученикам будет интересно найти ответ самостоятельно при условии, если предложен для анализа интересный языковой материал: тексты художественных произведений, песен, рекламных слоганов, интернет-отзывов, мемов, других материалов современной массовой культуры.

При этом учитель — это не посредник между миром и детьми, он вместе с ними ищет ответы. Жизнь изменчива, и новые трактовки одних и тех же явлений даже взрослых подчас ставят в тупик. Как же не запутаться в этих потоках новых правд и открытий? Вывод прост: учить детей мыслить критически, оценивать явления пытливым взглядом исследователя, готового выдвинуть гипотезу, найти доказательство и свой обоснованный вывод, уметь отстаивать свое мнение. И учителю самому быть таким же заинтересованным исследователем изменений, происходящих в языке.

На уроках русского языка многие темы, касающиеся тенденций развития современного языка, требуют особого подхода: исследовательского анализа языкового материала, столкновения разных точек зрения, проверки разных гипотез и т. д. Приведу пример из практики. Урок по теме «Экология языка: опасности подлинные и мнимые» был посвящен вопросам культуры речи и повторению материала, связанного с орфоэпическими, лексическими, морфологическими нормами.

Так как исследовалась проблема засорения языка, то урок был построен в форме «Проблемного маршрута», который предполагал прохождение определенных станций: «Дикторская», «Корректорская», «Артистическая», «Офисная» и др. У каждого учащегося на столе был маршрутный лист, который содержал таблички «Свобода» и «Норма». По ходу прохождения станций

ребята вносили туда аргументы на основе решения проблемных заданий, связанных с культурой речи.

На первом этапе урока, чтобы активизировать мыслительную активность и вызвать интерес к теме, использовались следующие приемы создания проблемной ситуации: «наблюдение» и «удивление». Для наблюдения было предложено оценить заголовки некоторых статей с намеренными ошибками («Прынец на сером козле», «Шютка юмора», «Борцун с режЫмом», «Жизнь как песТня»), а также типичные обороты речи из переписки в соцсетях. Для удивления — было приведено высказывания лингвистов Костомарова и Кронгауза о моде на искажения в современном русском языке, о «карнавализации» языка, что люди, не прибегающие к намеренным искажениям, воспринимаются сейчас окружающими как недостаточно современные. В ходе обсуждения вопроса, что же важнее для языка: свобода или норма, были достигнуты следующие результаты:

- 1) произошло столкновение различных мнений учеников;
- 2) обнаружено расхождение между житейскими представлениями учащихся, их реакцией в обыденной жизни на «ошибку» и устоявшимся «правильным» мнением.

Прозвучали проблемные вопросы: так ли необходима борьба за чистоту языка? Может ли ошибка быть оправдана? За что же тогда следует бороться: за строгое следование норме или за определенную языковую вольность? Может быть, мы живем в такое время, когда важнее свобода?

Поиск решения велся через выдвижение гипотез и побуждающие проблемные вопросы. В результате обсуждения гипотезы о тесной связи понятий «стиль речи» и «нормированность речи» учащимся были сделаны выводы о том, какую же задачу в художественной и публицистической литературе выполняет «ненормированная» речь (с целью создания определенного подтекста, образа, настроения, мотива).

Последний этап нашего маршрута был назван «Цензурным», т. к. предложен анализ текста С. Куняева, где речь шла об эргонимах и о необходимости цензуры, чтобы бороться с обилием заимствованных слов в названиях городских объектов торговли и услуг. Так как проблема и позиция автора в тексте заявлены открыто, учащимся было предложено, исходя из состоявшегося обсуждения, выразить свою собственную позицию по теме, нужна или не нужна в этом определенная цензура.

И завершился урок проблемным вопросом. Он звучал так:

«Алексей Толстой сказал: “Язык — душа нации”. И уж если речь зашла о душе, то хочу вам привести фразу из книги известного немецкого ученого Ф. Шубарта: “Европа и душа России”:

**Англичанин хочет видеть мир вокруг себя как фабрику,  
немец как казарму,  
француз как салон,  
а русский — как...**

А как вы думаете, как закончил мысль автор? Ваши варианты? Почему вы так считаете?»

Вопрос вызвал живой интерес. Прозвучали различные версии: поле, лес, природа, семья и др. Сообщая, что у автора заканчивается так: как собор.

Как же следует относиться к языку — как к храму, собору, где все свято? Или как к мастерской: язык — это только материал — я из него творю, как хочу, меняю все и ломаю все нормы? Об этом ребятам было предложено написать свое сочинение.

Итак, урок вызвал живой интерес. Прозвучали проблемные вопросы для дискуссии, были даны проблемные задания, решая которые ученики находили материал для обоснования выдвинутой гипотезы.

Что происходит в процессе такой работы над учебной проблемой по актуальному языковому материалу? Мы видим, что ученики существенно расширяют свой кругозор, совершенствуют навыки ведения дискуссии, учатся обобщать и систематизировать материал. И в процессе работы, формулируя гипотезы и находя доказательства, они часто выходят на серьезную научную тему, которая вызывает у них интерес и желание провести самостоятельное исследование. Почти для каждой исследовательской работы, подготовленной моими учащимися, тема была найдена на уроке — это чаще всего результат диалога при обсуждении проблемного вопроса.

Какой же современный языковой материал заинтересовал наших юных исследователей? Приведу несколько примеров. Работа **«Популярные приемы речевого эпатажа и языковой игры в интернет-текстах»** выполнена на основе собранных 259 примеров. Вот цитата из ученической работы: «Явления “языковой игры” в Интернете наблюдаются повсеместно: и в заголовках новостей, и в комментариях, и в интернет-рекламе, и в особенности в материалах юмористической направленности — в демотиваторах. Язык Интернета сейчас — это и сленг, и воспроизведение манеры разговорной речи на самых серьезных сайтах, и трансформация, и речевой эпатаж: игровые условия виртуального пространства способствуют приближению общения к игре. Есть определение, обозначающее этот процесс, — **коммуникативное новаторство**».

Ученица приводит примеры, анализируя интернет-новости Казани:

— *Утренние поцелуи в интересных местах: дорожная пробка под Казанским кремлем*

— *12 фильмов, в которых «засветилась» Казань*

— *Что за музон!*

и делает следующий вывод: «Борьба двух начал (информативности, сжатости — и богатства, образности) и лежит сейчас в основе развития языка».

Еще одно ученическое исследование посвящено теме **«Ошибка как средство выразительности — в виртуальном общении, современной литературе и СМИ»**. Выявляя, что с использованием намеренных ошибок связаны термины какография, антиорфография, сознательный грамматизм, эрративы, ученица приводит найденные в СМИ примеры: «Вот отрывок из статьи,

появившейся в ноябре в Интернет-СМИ: *А что там (то есть тут) делают ватники в валенках? Ужос с ними, ужос-ужос. В СССР ведь иностранные газеты было не достать, не почитать — вот ватники и не знали ни черта. Работали и работали. В 1980 в Белоярске промышленный построили — БН-600. Ни аварий, ни пожаров... Вот только что БН-800 в сеть воткнули — работает и работает. Дикари. Бензоколонка. Нигде в мире нет — а тут работает. Ужос. Позор какой-то.* Мы видим, что ошибочное написание подчеркивает иронию автора, помогает создать образ какого-то определенного собеседника — высокоинтеллектуального и высокомерного, с которым “простоватый” автор ведет диалог», — делает вывод ученица. В работе приведено 189 цитат из интернет-изданий, где используется намеренная ошибка.

Еще одна работа ученика — «**Диалог традиционной и современной культуры: трансформация фразеологизмов в наши дни как яркая примета “карнализации” современного языка**». Вот цитата из нее: «Намеренное использование измененных устойчивых выражений сейчас широко распространено в художественных, газетно-публицистических текстах, а также в Интернет-пространстве. К примеру, попробуем набрать в поисковой строке начало фразы “Одна голова хорошо, а две...” Интернет-подсказки по продолжению таковы: “Одна голова хорошо, а две мутант”, “Одна голова хорошо, а две некрасиво”, “Одна голова хорошо, а две уже поголовье”, “Одна голова хорошо, а две Змей-Горыныч!”, “Одна голова хорошо, а с туловищем лучше”. Фразы остроумны, но все ли уже вспомнят народное изречение — “Одна голова хорошо, а две лучше”? Мы видим, что изначальное выражение породило много новых. Тема трансформации народных изречений пока мало изучена и не нашла места в учебниках и словарях. Яркая образность, создание иронического подтекста в трансформированных выражениях, остроумные способы трансформации и малая изученность проблемы и вызвали мой интерес к этой теме».

Еще одна исследовательская работа, подготовленная на основе современного материала, написана по теме «**Современные оценочные слова, популярные в Интернет-общении. Гендерные особенности выражения оценки**». Собирая примеры в интернет-отзывах, ребята столкнулись с интересным явлением, которое пока не смогли в полной мере объяснить. Дело в том, что среди «женских» отзывов на сайтах, где продают одежду, очень много слов положительной оценки, производных от слов «бомба», «пушка»: «**Бомбический, бомбезный, бомбически, бомбезно, бомбануло, бомбит, бомбалеило**». А также много подобных «военных» слов: **огонь, убойный, взрывной, ядерный, атомный и т. п.**

Второе явление, отмеченное ими при анализе собранных примеров — «статусные» слова: «**Люксовое. Брендное. Трендовое. Богатое. Элитное. Лакшери**». Вот цитата из работы: «Гипотеза, выдвинутая нами, во-первых, состоит в том, что основной источник новой оценочной лексики — это иноязычные слова, жаргон или переосмысление каких-то слов, во-вторых: гендерные отличия оценки проявляются на всех уровнях языка. И в ходе исследования это



подтвердилось — проанализировав собранные примеры (195), мы сделали вывод: главный источник оценочности — жаргонные прилагательные, относящиеся чаще всего к сниженной лексике, а женской оценке чаще присущи уменьшительно-ласкательные слова, переосмысление (бомбовый, атомный), суффиксальный способ образования новых слов (бомбезный, бомболейный и т. п.), обилие восклицательных предложений».

Итак, мы видим, что решение проблемных вопросов на уроках русского языка стимулирует учащихся к проведению исследований. В целом такие формы работы дают ребятам особую языковую зоркость, желание собирать подобные примеры для картотеки, создавать свои словарики и каталоги, проводить опросы. В ходе такой работы формируется определенная гражданская позиция по вопросам языка, ученик осознает, что развитие языка — это не теоретические умозаключения, а живая стихия, это яркие примеры современной живой речи.

И что важно, подобная работа развивает не только ученика, но и учителя, доставляет удовольствие, радость открытия как детям, так и педагогу. Мы становимся дружной командой, для которой важен каждый участник, где все собирают примеры, анализируют, выдвигают гипотезы, выявляют спорные моменты, отвечают на проблемные вопросы, самостоятельно делают выводы.

**Zhukovets, L. M.**

*School 119 Kazan*

#### **SOLVING PROBLEM AND RESEARCH TASKS ON THE BASIS OF RELEVANT LANGUAGE MATERIAL AS A WAY TO ENHANCE THE MENTAL ACTIVITY OF STUDENTS**

The article reveals the use of problem and research assignments in education. The material would be structured using modern problem-based learning methods in such a manner that scholars would face a diverse range of choices at each level of instruction, where they would make decisions based on their level of skill.

*Keywords:* problematic, research tasks, actual language material.

## **«ПАРАДИГМА БАХТИНА» КАК ОСНОВАНИЕ СТРУКТУРИРОВАНИЯ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ В РАМКАХ КУРСА «РУССКИЙ ЯЗЫК В ДЕЛОВОЙ ОБЩЕНИИ» ДЛЯ ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

В настоящей статье показано, что сопоставление актуальных результатов зарубежного научно-исследовательского поиска в сфере коммуникативных стратегий следственного интервьюирования с результатами текстологической ретроспекции отечественных исторических источников соответствующего содержания позволяет утверждать о наличии определенного топологического пространства, или инварианта, который в социолингвистическом плане соответствует «парадигме Бахтина». Именно данное соответствие, на наш взгляд, делает возможным разработку объяснительной типологии учебных текстов в рамках лингвоцентричных курсов для юридических специальностей на научно-теоретических основаниях.

*Ключевые слова:* техника Рейда, PEACE-модель, коммуникативные стратегии, «парадигма Бахтина».

Последнее десятилетие в зарубежной практике освоения профессионально ориентированного коммуницирования отмечено развитием ряда взаимозависимых тенденций, представляющих определенный интерес в плане разработки и содержательного наполнения лингвоцентричных дисциплин, традиционных для отечественной высшей школы, таких как «Русский язык в деловом общении», «Русский язык и культура речи в юриспруденции», «Русский язык в деловой документации» и др. Здесь в первую очередь следует отметить активное внедрение в сферу профессиональных коммуникаций «полиционированного» тренда. Освоение коммуникативных сценариев, характерных для процесса следственного интервьюирования, становится неотъемлемой частью профессиональной подготовки сотрудников HR-компаний и финансовых аудиторов, представителей страхового бизнеса и работников системы здравоохранения, сфер консалтинга и администрирования. Далеко не случайно тренинг-консультант ФБР Марк В. Гоулстон в предисловии к своей книге, знакомой отечественному читателю под заглавием «Я слышу вас насквозь. Эффективная техника переговоров», особо выделил концептуальную специфику ее содержания: «Это те же концепции, которым я учу агентов ФБР и переговорщиков для выстраивания эмпатии, снижения уровня конфликта и достижения “покупки” желательного решения»<sup>1</sup>. Безусловно, данное утверждение в определенной мере выражает сугубо коммерческие интересы конкретного автора, но вместе с тем вписывается на популярно-прикладном уровне в канву формирующегося научно-исследовательского дискурса, нацеленного на изучение возможностей адаптации и приложения

коммуникативных сценариев полицейских стратегий целевого интервьюирования для иных сфер профессиональной деятельности.

В свою очередь проявление исследовательского интереса к возможностям и перспективам коммуникативно-стратегического трансферта обусловлено более значимым процессом, а именно постепенным замещением традиционных для англосаксонской системы полицейского дознания моделей следственного интервьюирования, в основе которых лежат те или иные вариативы техники Рейда (Reid Technique), на альтернативные стратегии. Впервые базовая концепция техники Рейда была представлена в публикации «Lie Detection and Criminal Interrogation», вышедшей в 1942 г., а уже в 1947 г. состоялось учреждение компании John E. Reid & Associates, Inc., которой принадлежало эксклюзивное право на реализацию обучающих программ по применению техники Рейда в практике полицейского дознания. К настоящему времени данная методика следственного интервьюирования прошла пять адаптивных редакций, и ежегодно через обучающие семинары John E. Reid & Associates, Inc. проходят (очно и дистанционно) более двадцати тысяч сотрудников из силовых ведомств США и тех стран, чьи силовые структуры кооптированы с соответствующими американскими службами и ведомствами. В активе компании находятся контракты на обучение сотрудников силовых структур как из стран — членов Североатлантического альянса, так и из ОАЭ, Сингапура, Мексики, Японии, Израиля, Малайзии и др.<sup>2</sup>

В связи с чем техника Рейда, сохраняя на протяжении более семидесяти лет доминирующее положение, до сих пор определяет широкий спектр дискурсивных детерминант социокультурного и медийного контента: от широко распространяемого клише «плохой/хороший полицейский» до публично обсуждаемых репутационных потерь, возникающих в результате недобросовестных полицейских расследований и связанных с ними финансовых издержек в виде реституционных компенсаций. Кстати сказать, именно последний факт стал основанием одного из первоначальных посылов для развития междисциплинарной научной дискуссии, заданной рядом обзорно-аналитических статей критического содержания, опубликованных в сборнике «Выявление информации. Допрос: наука и искусство — основания будущего», изданном в 2006 г. под эгидой Центра стратегических исследований военной разведки (CSIR). Так, в статье, в которой были представлены обобщенные результаты исследования, проводившегося под руководством профессора Гарвардского университета Филипа Б. Хейманна, авторы, порицая заикленность учебных заведений и учебных центров правоохранительной системы и спецслужб США на «архаике» принципов обвинительного интервьюирования, отмечали то, «что опора на них основывается главным образом на репутации самой техники Рейда, а также на анекдотических свидетельствах ее полезности. Другим же объяснением может служить институциональная инерция, характерная для большинства крупных правительственных учреждений, таких как ФБР и другие правоохранительные структуры федерального уровня»<sup>3</sup>.

Впрочем, начиная с 2007 г. исследовательский интерес обуславливается уже не столько субъективно-конъюнктурными основаниями, сколько опорой на показательные данные сравнительного анализа эффективной продуктивности применения альтернативных стратегий следственного интервьюирования, например, PEACE-стратегии, разработка которой непосредственно связана с деятельностью National strategic steering group on investigative interviewing (NSSGI), созданной в связи с реализацией государственной программы по улучшению полицейских расследований в Великобритании. Концептуально процесс отстройки от американизированного варианта конфронтационного следственного интервьюирования целенаправленно задавался двумя культурспецифическими артефактами, а именно национальной историей и этикой, или, как утверждал ведущий специалист NSSGI суперинтендант полиции Энди Гриффитс, получивший докторскую степень за исследования в сфере следственного интервьюирования: «История интервьюирования в Англии и Уэльсе показывает, что интервьюирование должно быть как эффективным, так и этичным»<sup>4</sup>. Поэтому разработка, апробирование и последующая формализация коммуникативных сценариев, реализуемых в рамках PEACE-модели, выстраивались на принципах справедливости, открытости и многоуровневой подотчетности<sup>5</sup>, что в конечном итоге обусловило смысловое соответствие наименования (PEACE — это мнемонакроним, производный от алгоритма действий по выполнению дорожной карты следственного интервьюирования: Planning and preparation — Engage and explain — Account clarification and challenge — Closure — Evaluation) и содержательного наполнения, не допускающего выхода за пределы социокультурных, морально-этических и правовых норм. Именно последнее обстоятельство предопределило необходимость внесения в систему профессиональной подготовки сотрудников полиции Великобритании существенных изменений, нацеленных в первую очередь на преодоление лингвистического барьера и повышение коммуникативных и лексико-грамматических компетенций. Но все же основной целью обучения является понимание того, что освоение неконфронтационных стратегий и тактик следственного интервьюирования, существенно влияющих на весь спектр профессионально ориентированных коммуникаций, и достижение в этом должного мастерства не только обеспечивают личные профессиональные предпочтения (уважение коллег, быстрый карьерный рост и т. д.), но и обуславливают «положительную социологию» отношений полиции и общества в целом<sup>6</sup>.

В настоящее время когнитивная динамика сферы профессиональных коммуникаций в области правоохранительной деятельности на Западе определяется сосуществованием трех широко масштабируемых стратегий следственного интервьюирования, а именно техникой Рейда, PEACE-моделью и техникой Шарффа, проходящей с начала 2000-х гг. этап активной «этической реабилитации», т. к. данная методика была разработана самым эффективным следователем нацистской Германии Хансом-Йохимом Шарффом.

Вместе с этим рядом зарубежных исследователей отмечается тот факт, что процесс следственного интервьюирования, являясь диалогом, осуществляемым в рамках различных правовых контекстов, характерных для конкретных стран и юрисдикций, тем не менее несет в себе неизменное, утилитарно значимое ядро, которое в коммуникативно-деятельностном плане представлено стадийной триадой: *стадия определения авторитарных позиций — стадия конформизма — стадия самореференции и самодетерминации*<sup>7</sup>.

Теперь, переходя от актуальной зарубежной проблематики к отечественно-историческому аспекту, считаем необходимым отметить тот факт, что текстологическая ретроспекция в сфере профессионально ориентированных коммуникаций позволяет выделить уже с конца XIX — начала XX в. три уровня дифференциации коммуникативной архитектоники, а именно:

1) *нормативно-директивный уровень*, частным примером которого может служить «максима Клейгельса», зафиксированная в Инструкции офицерам Санкт-Петербургской столичной полиции и гласившая: «Полицейский офицер должен одинаково умело говорить с высокопоставленным лицом и со средним обывателем, и с дворником, и с простым, только что прибывшим из деревни мужиком»<sup>8</sup>;

2) *декларативно-рекомендательный уровень*, имеющий четко выраженную этическую составляющую: «Для того чтобы хорошо вести допрос, нужны многие знания и умения: ревностное отношение к делу и добрая воля — суть главные требования, знание людей, почерпнутое из жизни, и ясное, до абсолютных подробностей проникающее понимание дела...»<sup>9</sup>;

3) *уровень профессионально ориентированной самореференции*: «Я заметил у некоторых судебных ораторов один очень выгодный прием: они вставляют отдельные отрывки из будущей речи в свои случайные разговоры»<sup>10</sup>.

Подводя итог вышесказанному, можно говорить о целом ряде многозначных выводов и допущений, но мы, исходя из позиции дидактической прагматики и методической целесообразности, можем выделить только один из них: *и в ситуации современной актуальной вариативности, и на уровне текстологической ретроспекции «замерзших» во времени источников проявляется некое структурное единство коммуникативного пространства*. Иными словами, можно утверждать о наличии инварианта, проявляющего свойства панхронии, а в коммуникативно-рефлексивном плане соотносимого без дополнительных оговорок и приближений с «парадигмой Бахтина». Мыслитель из Саранска структурировал любую диалоговую ситуацию (как вербализованную, так и внутренне проговариваемую) через коммуникативную триаду: *авторитарное слово — внутреннее убедительное слово — мое слово*, где каждый элемент триады, играя только ему присущую роль, во взаимодействии с другими задает общую динамику и направленность коммуникативного процесса. Так, авторитарное слово — это слово легитимизированной и институализированной власти, со всеми присущими данной категории атрибутами, вплоть до языковой специфики, проявляющейся на уровне лексики,

чужеродной для обывательского ума, а потому не поддающейся упрощению и оспариванию с его стороны. «Оно неразрывно срослось с авторитетом — политической властью, лицом, религиозной догмой, — оно стоит и падает вместе с ним»<sup>11</sup>. Следующий элемент триады — внутреннее убедительное слово — это элемент динамически изменяемого баланса в коммуникативной дихотомии «свой — чужой», т. е. оно предполагает и допускает возможность проверки частнозначимых истин на их истинность или, по крайней мере, на их приемлемость, при этом «в каждом новом диалогизирующем его контексте оно способно раскрывать все новые смысловые возможности»<sup>12</sup>. Ородненные и воспринятые как «свои» противоположение и ситуативный конформизм, возникающие между двумя вышеозначенными элементами, обуславливают содержательное наполнение третьего, а именно своего слова, когда приватно значимые смыслы и цели сопрягаются с интерсубъективной социальной реальностью и ее личностно воспринятой значимостью.

Будучи ограниченными рамками настоящей статьи, мы не случайно столь подробно остановились на описании «парадигмы Бахтина», т. к. последовали только одну цель — наглядно проиллюстрировать тот факт, что в ней имплицитно представлена объяснительная типология учебных текстов и их структурирование в рамках лингвоцентричных курсов для юридических специальностей, а нашей ближайшей научно-исследовательской задачей является экспликация и формализация объяснительной типологии.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Гулстон М. Я слышу вас насквозь. Эффективная техника переговоров / пер. с англ. М. Фербера. М.: ООО «Манн, Иванов и Фербер», 2018. С. 23.*

<sup>2</sup> *The Reid Technique of Interviewing and Interrogation for Criminal Justice Students [Электронный ресурс].* P. 2, 3. URL: <http://www.reid.com/pdfs/iandipreview.pdf> (дата обращения: 10.06.2020).

<sup>3</sup> *Neuman A., Salinas-Serrano D. Custodial Interrogations: What We Know, What We Do and What We Can Learn from Law Enforcement Experiences / Educing Information. Interrogation: Science and Art — Foundations for the Future. Washington: National Defense Intelligence College, 2006. P. 229.*

<sup>4</sup> *Griffiths A., Milne B. Will it all end in tiers? Police interviews with suspects in Britain/ Investigative interviewing: rights, research, regulation. Cullompton: Willan Publishing, 2006. P. 168.*

<sup>5</sup> *Andrea S., Milane B., Bull R. Investigative Interviewing in the UK/International Developments in Investigative Interviewing. London: Willan Publishing, 2009. P. 26.*

<sup>6</sup> *Schollum M. Review of investigative interviewing. Investigative Interviewing: the literature. Wellington: Office of the Commissioner New Zealand Police, 2005. P. 7, 97–99.*

<sup>7</sup> *Griffiths A., Milne B., Cherryman J. A question of control? The formulation of suspect and witness interview question strategies by advanced interviewers // International Journal of Police Science & Management. Vol. 13. No. 3. 09.2011. P. 255–267.*

<sup>8</sup> Резерв Санкт-Петербургской столичной полиции. Специальная школа для чинов полиции и музей столичной полиции. СПб., 1901. С. 6.

<sup>9</sup> *Губер Ф. К. Допрос в предварительном следствии. СПб., 1897. С. 27.*

<sup>10</sup> *Сергей П.* Искусство речи на суде. М.: Изд-во Юрайт, 2017. С. 56.

<sup>11</sup> *Бахтин М. М.* Слово о романе. СПб.: ООО «Изд-во Пальмира», 2017. С. 156.

<sup>12</sup> Там же. С. 158.

**Karamysheva, S. N.**

*Baikal State University*

**‘BAKHTIN’S PARADIGM’ AS THE BASIS FOR EDUCATIONAL TEXTS  
STRUCTURING IN THE COURSE OF “THE RUSSIAN LANGUAGE IN BUSINESS  
COMMUNICATION” FOR JUDICATURE MAJORS**

This article shows that actual result of foreign research comparison in the field of communicative strategies of investigative interviewing with the textual retrospection results of domestic historical sources of the corresponding content, allows us to assert the presence of a certain topological space, or invariant, which in sociolinguistic terms, corresponds to ‘Bakhtin’s paradigm’. This very correspondence, in our opinion, makes it possible to develop an explanatory typology of educational texts within the framework of linguistic centered courses for judicature majors, on a scientific and theoretical basis.

*Keywords:* Reid technique, PEACE-model, communication strategies, ‘Bakhtin’s paradigm’.

## ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Статья посвящена изучению проблемы формирования функциональной грамотности как метапредметного навыка у учащихся средней школы. В работе рассмотрены задания ВПР как формы контроля функциональной и читательской грамотности, описаны методические трудности, с которыми сталкиваются педагоги при работе в обозначенном направлении, а также изложены методические приемы, способствующие развитию функциональной и читательской грамотности у учащихся 5-х классов.

*Ключевые слова:* функциональная грамотность, читательская грамотность, современный русский язык, метапредметность.

Как известно, проблема грамотности населения была актуальна во все времена и требовала практического решения. Традиционно грамотным считался человек, умеющий читать и писать на родном языке. Однако в 50-е гг. XX в. ЮНЕСКО были предложены рекомендации по новой трактовке грамотности: грамотными предлагалось считать людей, которые обладают навыком чтения и понимания текста, а также способны применить полученные из текста данные для решения бытовых задач. В связи с этим в научный, педагогический, методический обиход вводится термин «*функциональная грамотность*»<sup>1</sup>.

В современной педагогической практике обозначенное понятие расширяется, включая в себя комплекс результатов образовательной деятельности, и трактуется как метапредметный навык. С педагогических, психологических и методических позиций функциональная грамотность исследована Е. А. Басовой, А. В. Бондаренко, Р. Н. Буневым, Е. В. Буневой, Г. А. Ковалевой, А. А. Леонтьевым, Е. М. Солтовец, С. А. Тангян, П. И. Фроловой, Г. А. Цукерман, О. П. Чигишевой и др. Так, к примеру, А. А. Леонтьев предлагает считать функционально грамотным человеком того, кто «способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений»<sup>2</sup>.

Одним из ключевых исследований функциональной грамотности является Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся PISA, в рамках которой функциональная грамотность определяется как способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться к ней<sup>3</sup>. Безусловно, в современном динамично развивающемся мире данный навык выходит на первое место. По замыслу



авторов PISA, функциональная грамотность включает в себя несколько компонентов: креативное мышление, глобальную, естественнонаучную, математическую, финансовую и читательскую грамотность.

Остановимся на читательской грамотности более подробно, т. к. она является основополагающей для формирования функциональной грамотности. В настоящей работе читательскую грамотность мы будем определять как способность человека понимать и использовать тексты, размышлять о них, извлекать необходимую информацию и достигать посредством этого намеченных целей, совершенствовать свои знания, применять их в социальной жизни.

**Актуальность** настоящей работы обусловлена необходимостью разработки эффективных методов и приемов формирования читательской и функциональной грамотности учащихся в современной школе.

**Целью** исследования является описание методов и приемов формирования читательской грамотности, а также способов контроля ее уровня у учащихся средней школы.

Читательская грамотность систематически проверяется у учащихся средней школы. На международном уровне изучением уровня данной компетенции занимается PISA, на Всероссийском уровне учащиеся 5–11-х классов ежегодно пишут ВПР, проходят собеседование перед ОГЭ, сдают Единые государственные экзамены, часть заданий которых направлена на выявление уровня читательской и функциональной грамотности учащихся. Проанализируем, как учащиеся 5-х классов справляются с обозначенными заданиями.

2020–2021 учебный год в некоторой степени оказался уникальным в связи с тем, что учащиеся 5-х классов написали две Всероссийские проверочные работы по русскому языку: в сентябре 2020 г. выполнена ВПР за 4-й класс, в апреле 2021 г. — за 5-й класс.

Итак, в сентябре 2020 г. в МАОУ «Гимназия № 3» г. Владимира 114 учащихся 5-х классов написали ВПР за 4-й класс, 6-е и 15-е задания которой позволяли проверить читательскую грамотность через работу с текстом. Задание 6 предлагало определить основную мысль текста, с чем справились только 54 % учащихся. Следовательно, 46 % учеников после 4 лет обучения не смогли выделить главную информацию в тексте на русском языке. 15-е задание нацелено на оценку умения на основе предложенной информации и собственного личностного опыта обучающихся определять конкретную жизненную ситуацию для адекватной интерпретации данной информации. Верно интерпретировали информацию из текста 62 % гимназистов. По сравнению с грамматическими, орфографическими, орфоэпическими заданиями, вопросы, связанные с пониманием текста, вызывали наибольшее затруднение, с ним успешно справились меньше всего учащихся.

После анализа ВПР были скорректированы учебные программы по русскому языку, в частности особое внимание следовало уделить развитию речи, работе с текстом и определению основной мысли текста.

Разбор результатов ВПР по другим предметам (математике, окружающему миру) позволил выявить ряд метапредметных проблем, связанных с формированием читательской грамотности. К ним можно отнести:

- недостаточное внимания к тексту на негуманитарных предметах, в частности отсутствие чтения заданий к упражнению учеником в целях экономии времени;
- спонтанный, несистемный характер формирования функциональной грамотности в школьной практике по различным предметам;
- отсутствие задач по формированию функциональной грамотности во внеучебной деятельности гимназии;
- неготовность со стороны некоторых педагогов решать проблему формирования функциональной грамотности.

Для решения данных проблем методическим объединением учителей гуманитарного цикла были предложены следующие методы и приемы:

1) «обратное объяснение» учащимися заданий по различным предметам: учащиеся самостоятельно читают задание перед упражнением в учебнике и объясняют классу и педагогу, что требуется сделать, формируют алгоритм действий;

2) индуктивный метод объяснения нового материала, когда учащиеся сначала наблюдают за примерами, а затем самостоятельно делают выводы о закономерностях того или иного явления;

3) текстоцентричное построение уроков по гуманитарным предметам, обязательным элементом которых является анализ текста, выявление его основной мысли и имплицитной информации;

4) решение практических задач, основанных на понимании текста и применении информации из текста во внеурочной деятельности;

5) усиление самостоятельной творческой работы учащихся, связанной с интерпретацией чужого текста и созданием собственного.

В апреле 2021 г. в МАОУ «Гимназия № 3» г. Владимира прошел следующий цикл ВПР. Задания 8–9 ВПР по русскому языку для 5-х классов были направлены на выявление умения работать с текстом. Так, задание 8 предлагает определить основную мысль текста. На максимальный балл с этим заданием справились 73 % учащихся, из них 15 % формулируют основную мысль неполно, тогда как 27 % не справляются с данным заданием. Следовательно, почти треть учащихся испытывают затруднения с извлечением ключевой информации из текста, ее формулировкой.

Задание 9 предлагает ответить на вопрос, связанный с содержанием текста. К примеру: «Какой факт, по мнению автора, свидетельствует о том, что “кузница” служила местом кормежки не одному десятку поколений дятлов?» В предложениях 11–12 содержится достаточно точный ответ на предложенный вопрос: «(11) Оказывается, эта кузница служила местом кормежки не одному десятку поколений дятлов. (12) Вероятно, о том же говорил и лежащий под дубом целый курган разбитых сосновых шишек». Правильный ответ

(или близкий по смыслу) «Под дубом лежал целый курган разбитых сосновых шишек» дают только 62 % учащихся, 11 % формулируют ответ с некоторыми искажениями (например: «Под деревом валялось много пустых шишек»), 27 % пятиклассников не может ответить на этот вопрос. Так, в трети ответов наблюдается явный коммуникативный сбой, связанный как с пониманием вопроса, так и с навыком декодирования текста. Ср. ответы: *Оказывается, эта кузница служила местом кормежки не одному поколению дятлов; Уже больше полувека в ней работают дятлы; Дятлы ежедневно для гнезда выдалбливают новое дупло, а одной и той же кузницей пользуются по нескольку лет; Уже более полувека в ней работают дятлы, как говорится, без единого выходного дня* и др.

Сравнительный анализ ВПР по русскому языку показывает, что за год целенаправленной методической работы навык читательской грамотности у учащихся 5-х классов вырос на 19 %. При этом треть учащихся (27 %) по-прежнему испытывает трудности при декодировании текста и использовании содержащейся в нем информации для решения поставленных задач.

Таким образом, очевидна необходимость разработки и применения методик и приемов, позволяющих решить проблему формирования читательской и функциональной грамотности у современных учащихся средней школы. Отметим, что наибольшую трудность вызывает работа с текстом, его декодирование, выделение ключевой информации и ее использование в соответствии с коммуникативной задачей. Думается, данная проблема может быть решена только благодаря объединению усилий педагогов-предметников, методистов, психологов, организаторов внеурочной работы, а также ученых из различных областей знания — педагогики, психологии, лингвистики, когнитивистики и др. Необходимы комплексные метапредметные методы работы с текстами, которые позволят учащимся стать коммуникативно успешной личностью и использовать тексты для самообразования и самореализации.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> UNESCO. Revised Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics. General Conference of UNESCO. [Электронный ресурс]. URL: [http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=13136&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13136&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) (дата обращения: 01.03.2021).

<sup>2</sup> Леонтьев А. А. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла / под ред. А. А. Леонтьева. М.: Баласс, 2003. С. 35.

<sup>3</sup> Ковалева Г. А. Что необходимо знать каждому учителю о функциональной грамотности // Вестник образования России. М., 2019. № 16. С. 49.

**Kovaleva, T. A.**

*Gymnasium № 3, Vladimir*

**FUNCTIONAL LITERACY AND ITS DEVELOPMENT IN THE SENIOR SCHOOL:  
ASPECTS OF METHODOLOGY**

The article is focused on the functional literacy and its development as a metasubject skill of a senior school student. The paper reviews the tasks of all-Russian tests as a way to control the functional and reading literacy, as well as methodological issues faced by teachers. Moreover, the article suggests some methodological techniques which help develop the functional and reading literacy with the 5th grade students.

*Keywords:* functional literacy, reading literacy, Modern Russian, metadisciplinarity.

## ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РКИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ЗАДАНИЙ К ТЕКСТУ ПО ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ (ИЗ ПРАКТИКИ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ)

В статье рассматриваются типичные ошибки, совершаемые преподавателями русского языка как иностранного в процессе самостоятельной разработки урока.

*Ключевые слова:* язык специальности, профессионально ориентированное обучение, русский язык, задание, языковой материал.

Учебный центр «Златоуст» с 2018 г. проводит курсы повышения квалификации (КПК) преподавателей РКИ. Один из наиболее востребованных курсов — «Курс РКИ по языку специальности: подготовка собственных учебных материалов к уроку». Цель этого курса — научить преподавателей создавать собственные учебные материалы применительно к конкретной группе учащихся и согласно учебному плану. За три года курс окончили около 200 преподавателей российских вузов с филологическим образованием и профессиональным стажем от 3 до 25 лет.

Согласно программе курса, перед тем как приступить к обучению, слушатели самостоятельно готовят разработку занятия для целевой группы. Задача слушателей — выбрать текст для чтения и составить пред-, при- и послетекстовые задания к нему. Такая предварительная разработка позволяет экспертам учебного центра оценить предметную компетентность слушателей, с которой они пришли на курс, выявить, а затем устранить пробелы в их знаниях. Практика показывает, что, выполняя стартовую разработку, многие слушатели испытывают трудности и допускают методические ошибки. Подчеркнем, что трудности при выполнении задания возникают не только у начинающих, но и у опытных преподавателей.

Анализ предварительных разработок позволяет заключить, что допущенные в них методические ошибки связаны с двумя основными умениями, которыми должен обладать преподаватель иностранного языка: подбор языкового материала и подготовка заданий по изучаемой теме.

Ошибки, касающиеся подбора учебного материала, допускают 40–50 % слушателей каждого курса. В качестве основного текста для чтения по языку специальности они предлагают не специальные (профессиональные), а публицистические или научно-популярные тексты. В многочисленных методических исследованиях (Е. И. Мотиной, О. Д. Митрофановой, С. А. Хаврониной, А. И. Сурыгина, Т. М. Балыхиной, И. Л. Бим, Б. А. Лапидуса, Т. В. Васильевой, А. Р. Арутюнова и мн. др.) установлено, что научно-

популярные и публицистические тексты наименее пригодны для того, чтобы брать их в качестве основных при изучении языка специальности. Эти тексты: 1) адресованы неспециалистам; 2) предназначены не для освоения научных знаний, а для ознакомления с ними; 3) не обеспечивают нужного лексического запаса. По справедливому замечанию О. Д. Митрофановой, носителями наиболее важной, серьезной и нужной будущему специалисту информации являются, безусловно, специальные тексты — статьи из периодических изданий, извлечения из учебников, аннотации, рефераты, монографии, которые учащийся должен уметь понимать и воспроизводить<sup>1</sup>. Но, несмотря на научно-методические достижения в области преподавания русского языка как языка специальности, практическая реализация этих принципов вызывает затруднения у многих современных преподавателей.

Рассмотрим некоторые наиболее существенные ошибки, касающиеся составления заданий к тексту.

70–80 % слушателей каждого курса предлагают задания, связанные не с русским языком, а со специальными дисциплинами, которые изучают студенты. Перед чтением текста они предлагают студентам выполнить задания, предназначенные для проверки фоновых знаний по специальным дисциплинам, например, сформулировать закон физики, объяснить химическое явление, расшифровать математическую формулу или рассказать об известном ученом, который упоминается в тексте. Слушатели курсов полагают, что такие задания помогут пробудить интерес к чтению текста и мотивировать иностранных студентов к изучению русского языка. Приведем примеры таких заданий из работ слушателей КПК: *«Сейчас вы будете читать текст о таком химическом явлении, как катализ. Что вы знаете об этом? Расскажите»; «В тексте, который вы будете читать, речь пойдет об известном русском ученом М. В. Ломоносове. Расскажите, что вы знаете о нем»*. Составители подобных заданий не различают профессиональные знания, которые развивают на занятиях по специальным дисциплинам преподаватели-предметники, и языковую и речевую компетенции, формируемые на занятиях по русскому языку преподавателями-русистами.

Часто задания связаны с названием текста. Типичным примером может служить следующее задание: *«Текст, который вы будете читать, называется "Гомогенный и гетерогенный катализ". Предположите, о чем говорится в тексте. Прочитайте первый абзац и скажите, правильными ли оказались ваши предположения»*. Конечно, работа с названием текста может иметь место при обучении русскому языку, однако в данном случае задание выглядит нелепым, ведь ответ на поставленный вопрос очевиден: в тексте с названием «Гомогенный и гетерогенный катализ» речь может идти только о гомогенном и гетерогенном катализе. Отвечая на вопрос, студент скажет именно это, а учебная ценность подобного задания сведется к нулю. Если работа с названием текста вполне уместна при изучении художественных или публицистических текстов, потому что они имеют установку на неоднозначность восприятия («Жи-

*вой труп», «Мертвые души», «Никто не думает о eBay: что случилось с одной из крупнейших торговых площадок в мире и почему она продает свои активы»*), то названия специальных текстов воспринимаются однозначно и не предполагают дискуссии. Заметим, что два описанных выше задания более уместны на уроке в средней образовательной школе, чем на занятии по РКИ.

Одна из важных задач преподавателя-русиста — научить студентов извлекать из текста и понимать интересующую их информацию на иностранном языке. Согласно учебной программе, студенты должны уметь пользоваться разными видами чтения (изучающим, ознакомительным, просмотровым, поисковым) при чтении учебной и научной литературы; вычленять главную и второстепенную информацию, находить ключевые слова и проч. Основной формой организации учебных действий являются упражнения. Для обучения иностранных студентов профессионально ориентированному чтению преподавателю нужна система упражнений, предназначенных для формирования умений в разных видах чтения.

К сожалению, многим слушателям курсов не хватает профессиональных знаний, чтобы подготовить систему заданий для работы с текстом. Они предлагают довольно скудный репертуар заданий, выбирая те, которые чаще всего встречаются в популярных учебных пособиях. Предлагаемый репертуар нередко носит случайный характер и не способствует целенаправленному формированию стратегий чтения текстов по специальности. Часто преподаватели не могут даже минимально изменить формулировки, подстраиваясь под цели урока, способности и уровень знаний своих учеников. В этом состоит еще одна существенная методическая ошибка, которую допускают 80 % слушателей КПК.

Примером может служить такая разработка. Это пред-, при- и после-текстовые задания к тексту по языку специальности, составленные одним из слушателей курсов до начала обучения.

- 1. В данных словах выделите основу и преобразуйте их в словосочетания.*
- 2. Определите, от какого слова образован глагол, и образуйте новое выражение с существительным по образцу.*
- 3. Прочитайте формы сравнительной степени прилагательных и наречий, запишите слова, от которых они образованы.*
- 4. Опишите график.*
- 5. Прочитайте первую часть текста, опубликованную на сайте интернет-издания.*
- 6. Заполните таблицу, восстанавливая хронологию событий и сравнивая действия компаний с помощью сравнительных и сопоставительных оборотов.*
- 7. Домашнее задание: прочитайте и прослушайте полный текст публикации и дополните таблицу.*

Автор данной разработки предложил набор, а не систему заданий. Большинство заданий носят языковой характер, не соблюдается принцип преемственности между пред-, при- и после-текстовым этапом. Не реализована

стратегия чтения. Не поставлена коммуникативная профессиональная задача. Очевидно, что автор не владеет научно-методическим инструментарием преподавателя РКИ, у него нет ясного понимания, чему должны научиться студенты в процессе чтения текста.

Серьезные методические ошибки, допускаемые преподавателями РКИ в их профессиональной деятельности, снижают эффективность учебного процесса и создают дополнительные трудности для учащихся. Программа КПК учебного центра «Златоуст» помогает обнаружить эти ошибки, обозначить их как проблему и осуществить профессиональную коррекцию.

## **ПРИМЕЧАНИЯ**

<sup>1</sup> *Митрофанова О. Д.* Возможен ли единый учебник русского языка для специалистов-нефилологов? // Преподавание русского языка студентам и специалистам нефилологического профиля. Лингвистика и методика / под. ред. А. А. Амельчиков, О. А. Лаптевой. М.: Русский язык, 1978. С. 14.

**Kozina, N. O.**

*“Zlatoust” Publishing House & School*

## **TYPICAL MISTAKES COMMITTED BY TEACHERS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE WHEN PREPARING EXERCISES RELATING TO THE PROFESSIONAL LANGUAGE TEXT (COLLECTED DURING THE REFRESHER COURSE)**

The article deals with the most common mistakes done by teachers of Russian as a foreign language during the independent development of a lesson plan.

*Keywords:* language of specialty, professionally oriented training, Russian exercise, language task, language teaching material.



## **РАССКАЗ В. И. ДАЛЯ «КРУЖЕВНИЦА» В ШКОЛЬНОМ ИЗУЧЕНИИ**

В статье описан методический опыт школьного изучения рассказа «Кружевница», написанного выдающимся русским лексикологом, лексикографом, писателем В. И. Далем. Ввиду отсутствия в программе по литературе для средней школы произведений В. И. Даля, предлагается работа над его произведением в ходе внеурочной деятельности. Сделан акцент на мастерстве Даля-писателя, его умении тонко чувствовать и понимать жизнь простого человека.

*Ключевые слова:* Даль В. И., рассказ «Кружевница», курс «Основы далеведения», словарная работа, психологизм.

Где только человек с человеком столкнется,  
там и толки, и разговор; там один другому,  
поздоровавшись, сказывает, что видел, слышал,  
думал и делал; говорит про нынешнее, про былое,  
про будущее, сказывает смех и горе, дело и безделье,  
на то он и человек.

В. И. Даль

Владимир Иванович Даль хорошо знаком нам как непревзойденный фольклорист, этнограф, сказочник, составитель легендарного «Толкового словаря живого великорусского языка». Но еще одна значимая грань его деятельности — писательская, — до сих пор остается малоизученной, несмотря на то, что отдельным его произведениям уже без малого две сотни лет.

Причиной такой ситуации является то, что произведения В. И. Даля долгое время были большой редкостью. Полные собрания сочинений писателя в XIX в. издавались всего два раза: в 1861 и 1897 гг. Издание 1861 г. является сегодня ценной библиографической редкостью. А десяти томник, вышедший в 1897 г., можно встретить только в авторитетных городских библиотеках, музеях В. И. Даля, а также в букинистических магазинах. После 1897 г. произведения Казака Луганского не издавались вплоть до 1961 г., т. е. 64 долгих года. Первое послереволюционное издание, в которое вошли отдельные рассказы, повести, очерки, сказки, вышло одним томом. Эта книга ознаменовала 160-летие со дня рождения писателя, а также вековую отметку с момента выхода в свет первого собрания сочинений автора. В нашем Школьном музее творческого наследия В. И. Даля хранится два экземпляра этого сборника. После выхода в свет данного однотомного издания, произведения В. И. Даля

не издавались в течение двадцати лет. Зато с 1980 до 1987 г. наблюдался настоящий издательский бум в отношении этого непревзойденного писателя. В разных издательствах России вышли в свет шесть различных однотомных сборников художественных произведений В. И. Даля. Буквально ежегодно книжный рынок пополнялся новой книгой Казака Луганского. Все однотомные сборники сочинений В. И. Даля, изданные в 80-е гг. прошлого века, представлены в экспозиции нашего школьного музея. Поэтому мы не могли не заинтересоваться величиим художественного таланта Даля-писателя и не изучать его рассказы в ходе внеурочной деятельности с обучающимися 9-го класса.

В школьную программу по литературе, как известно, не включено ни одного произведения В. И. Даля. Об этом легендарном человеке, широко прославившем Россию в веках, в школьных учебниках лишь бегло упоминается в лучшем случае при изучении лексики в 5-м классе и в ходе изучения темы «Пословицы и поговорки» в 6-м. Восполняя это несправедливое, на наш взгляд, методическое упущение, мы ввели в своей школе курс внеурочной деятельности «Основы далеведения», в который включили и отдельные рассказы В. И. Даля. В нашем сообщении хотим поделиться опытом изучения рассказа «Кружевница» в 9-м классе.

Прежде чем перейти к рассмотрению темы, предлагаем обучающимся обратиться к глубоким и проникновенным словам В. И. Даля, заключенным в эпиграфе к занятию. Они очень емко предваряют ситуацию из рассказа, о котором пойдет речь на занятии. Даль очень высоко ценил человеческое общение. Сам был замечательным собеседником. Не секрет, что писатель в ходе общения с разными людьми «добывал» всю сознательную жизнь бесценные словесные богатства для своего толкового словаря, записывал пословицы, поговорки, сказки и многое другое, услышанное в разговоре с простым «мужиком». Под словом «мужик» следует понимать не только лиц мужского пола, а весь простой крестьянский народ, являющийся носителем живой народной речи. Рассказ «Кружевница» входит в цикл произведений В. И. Даля под общим названием «Новые картины русского быта». Если говорить о жанровой принадлежности произведения, то следует отметить, что выдающийся русский литературный критик В. Г. Белинский определил его как «физиологический очерк». Обратимся к Биобиблиографическому словарю «Русские писатели»<sup>1</sup>, в котором автор статьи о В. И. Дале комментирует это понятие так: «В 40-х гг. творчество Даля развивается в русле «натуральной школы», где одним из ведущих жанров становится физиологический очерк, ставивший своей целью показать человека как представителя определенной социальной среды, профессии, местности, соответствующим образом индивидуализировалась речь персонажей. При описательно-повествовательной композиции, почти бессюжетности очерков характерность речи, образа жизни персонажей была в центре внимания читателей»<sup>2</sup>. Для запоминания обозначенного определения предлагаем обучающимся записать в тетради это короткое определение.

Прежде чем перейти к чтению рассказа, выполняем с классом словарную работу. В тексте встречаются слова, непонимание которых затруднит восприятие, усложнит понимание обучающимися смысла произведения. Это такие слова, как *барыши*, *распутица*, *ерзуны*, *жемочки*, *коклюшки*, *целковый*, *лампадка*, *желвак*. Данные слова представляем на интерактивной панели. Для толкования их значений используем «Толковый словарь живого великорусского языка» В. И. Даля<sup>3</sup>.

**Барыш** м. — прибыль, польза, выгода, нажива, прибыль, нарост, корысть; избыток, остаток; выгода при купле и продаже в торговле, оборотах, промыслах; всякая неожиданная, случайная прибыль.

**Распутица** — ж. распута сев. — пора года, когда дороги становятся плохими для проезда, время ростополи, дождей, грязи, весна и осень, раздорожица.

**Ерзун** об. — кто ерзает (от слова ерзать — ползать сидя, подвигаться ползком, сидя или на коленках, волочиться, тащиться, скользить).

**Жемок** — жемочки, жемульки — прянички, скатанные в руках и расплюснутые нажимом в обе ладони. В сиб. *жемулька* вообще пряник, гостинец, иногда принос, взятка, выжатый подарок.

**Коклюшка** ж. — точеная палочка, с утолщением к одному концу и шейкою с пуговкой на другом, для намотки ниток и плетенья поясков и кружев.

**Целковый**, целковик, или сиб. целкач м. — рублевик, серебряный рубль.

**Лампада** ж. — простая лампа, плошка, жирник, каганец; ночник на масле, светник; сосудец разного вида со свечильнею и с деревянным маслом, подвешиваемый на цепочках к иконам.

**Желвак** ол. жолвуй — твердая опухоль от ушиба, шишка; нарыв или болячка.

Когда все непонятные слова объяснены, приступаем к чтению рассказа. Для этого у каждого на столе должен быть распечатан текст. Учитель же читает рассказ по книге. Учитывая особенности языка В. И. Даля, а также синтаксические конструкции рассказа, учителю следует несколько раз перечитать его предварительно, тщательно поработав над партитурой текста, а также выбрав нужную интонацию для чтения в классе. На занятии рассказ читает учитель, обучающиеся внимательно слушают. В ходе чтения следует отметить, что стержнем всего рассказа выступает история кружевницы, поведенная ею собеседнице. Отдельное внимание обращаем на психологию кружевницы, анализируем ее поступки в отношениях с мужем, отмечаем качества ее характера (*доброта, трудолюбие, уважение к мужу, ответственность за обездоленных родственников, чувство долга перед умершим братом, честность, общительность, милосердие, уважением к старшим...*).

Сцену с матерью кружевницы после прочтения фрагмента предлагаем обучающимся театрализовать. Для этого выбираем из класса действующих лиц: кружевницу, мать Аннушку, Тихоньча, священника, соседей. Далее следует проанализировать фрагмент диалога матери с кружевницей. Эту часть рассказа ребята обычно воспринимают с юмором. История о том, как мать

обучает кружевницу причитать за ней, используя выражения «Солнышко ты мое красное, ты куда закатилось!», «Лебедушка моя ты белая, а ты что не шлохнешься!», «Статенушка моя писаная», выглядит, действительно, забавно. И кружевница это понимает, она боится рассмешить людей на воображаемых похоронах и в то же время не хочет обидеть свою мать невыполнением данных ею наставлений. В инсценировке ребята стараются максимально проявить свои актерские способности и артистизм. Эта работа помогает им глубже прочувствовать эмоции и переживания героев произведения.

Когда рассказ прочитан полностью, проводим его обсуждение. Для реализации принципа наглядности используем репродукцию картины В. А. Тропинина «Кружевница», образцы вологодских кружев (кружевные салфетки). Подчеркиваем, что рассказ В. И. Даля «Кружевница» и одноименная картина В. А. Тропинина были написаны в одну эпоху. Их разделяет приблизительно 20 лет. Итак, предлагаем обучающимся вопросы для беседы:

1. Внимательно рассмотрите репродукцию картины В. А. Тропинина «Кружевница». Скажите, а как вы представляете себе главную героиню одноименного рассказа В. И. Даля?

Кружевница у Даля значительно старше. Ей примерно 55–60 лет. Лицо ее, разумеется, не так молодо, как у девушки на картине Тропинина. Но его черты приятные. В них есть что-то мудрое, доброе, но вместе с тем, наверное, на нем есть усталость, ведь женщина постоянно плетет кружева, чтобы заработать деньги на хлеб своим родственникам. Она хорошо одета, ведь из рассказа мы поняли, что муж не жалеет на нее денег.

2. Обратите внимание на инструментарий кружевницы (*ножницы, коклюшки, ящик для рукоделия, булавки*). Как вы думаете, что испытывает тропининская кружевница? А какие чувства переживает героиня рассказа В. И. Даля?

Девушка, изображенная на картине Василия Андреевича Тропинина, получает большое удовольствие от своего занятия. Очевидно, что это ее увлечение. Она выплетает красивые кружевные узоры, чтобы украсить свой дом. А может быть, хочет подарить свои кружева кому-нибудь близкому. Оборудование, которое служит фоном картины, показывает, что девушка является опытной кружевницей. Она любит эту непростую, но интересную для нее работу. Далевская же кружевница, скорее всего, не так радостна. Если бы ее писал художник, она выглядела бы сосредоточенной, уставшей. Взгляд женщины был бы грустным, ведь она работает не ради удовольствия, а для того, чтобы заработать, как говорит Даль, барыши на питание своим родственникам. Она точно уж не чувствует полной радости от своего занятия. Хотя ее нельзя назвать несчастливой. У нее есть любящий ее муж, свой, очевидно, богатый дом. Но она испытывает добрые чувства, когда помогает своей родне, т. к. для нее это ощущение исполненного долга, обещания, данного ею умирающему брату.

3. Чему учит нас с вами этот рассказ?

Этот рассказ воспитывает чувство милосердия, умения сострадать, творить добро, помогать ближнему. Вообще здесь много поучительного: честные доверительные отношения в семье, умение держать слово, трудолюбие, уважение к старшим. А еще, наверное, произведение учит нас умению общаться. Ведь рассказ кружевницы, действительно, похож на те кружева, которые она плетет своими руками. Он интересен, способен вызвать понимание, сострадание, уважение.

4. Для чего, на ваш взгляд, В. И. Даль вводит в рассказ историю о том, как мать кружевницы учит ее «искусству» причитания?

Возможно, Даль хотел немного разбавить напряженную картину повествования кружевницы. Все, о чем говорит эта женщина, как бы напрягает мысли читателя, заставляет сочувствовать, переживать вместе с нею. А в этой истории с матерью героини автор как бы немного отвлекает нас и дает повод улыбнуться. Ведь этот «конфликт» старой матери и дочери, не настолько, как нам кажется, серьезен. Особенно интересны фразы причитания, которым учит старушка свою взрослую дочь. Их сложно воспринять всерьез. Вместе с тем автор через этот фрагмент показывает заботу и широту души мужа главной героини. Ведь он готов взять на себя все затраты на похороны тещи, не озадачивая этим свою любимую жену.

5. Найдите в тексте просторечные (народные) слова и выражения. Почему В. И. Даль употребляет их в тексте, не соблюдая литературную речь?

*В тексте встречается много просторечных слов и выражений. Например, добре, вишь, воротился, коли, кабак, ину пору, не наямишься, маленечко, харчи, базар, уплетать. Автор не стремится заменить их литературными «тождествовами» (так Даль заменял иностранное слово «эквивалент»). Напротив, он хочет показать во всей красе всю живость и красоту, а также простоту народного языка. Если бы автор подобрал синонимичные слова литературной речи, то не было бы такого яркого эффекта, какой получился с использованными Далем словами в рассказе.*

6. В. И. Даль прославился и тем, что составил знаменитый сборник «Пословицы русского народа». Найдите в рассказе пословицу и объясните ее смысл.

*В рассказе есть одна мудрая пословица «Велик желвак, да в чужом боку не болит». Смысл ее в том, что чужое горе сложно понять, а иногда и не очень-то хочется. Можно еще подобрать синонимы к этой пословице: «Сытый голодного не понимает» или «Богатый бедного не понимает».*

7. Найдите в тексте фрагмент, когда кружевница плетет на масло для лампы у иконы Пресвятой Богородицы. Проанализируйте ее внутренний монолог. Какое качество характера проявляется в главной героине в этом эпизоде? Какую роль в формировании этого чувства играет муж кружевницы?

Когда кружевница размышляет, сидя за кружевом, она испытывает то, что можно назвать выражением «страх божий». Почитание святыни, уважительное отношение к храму свойственны этой женщине. Но перед ней стоит

выбор: потратить вырученные от продажи кружев деньги на масло для лампы или купить на них хлеб своим голодным родственникам. Вот она и пытается найти себе оправдание, задавая вопрос Пресвятой Богородице: «В угоду ли Тебе, лампадка-то, когда семеро без хлеба сидят?» Ей даже кажется, будто от иконы она видит и слышит явный ответ на ее проблему. И, конечно же, она потратит заработанные деньги на еду родне. Большую роль в поведении кружевницы играет ее муж, который читает «божественные книги». Духовная литература, безусловно, учит творить добрые дела, помогать ближним и находить ответы на сложнейшие вопросы бытия. Поэтому в трудных ситуациях кружевница всегда обращается за советом к мужу, а он ее наставляет на правильный путь, помогает принять мудрое, угодное Богу решение.

8. Жанр рассказа определен как «физиологический очерк». Какие признаки этого, нового для нас жанра мы видим в «Кружевнице»?

*Признаки физиологического очерка четко прослеживаются в течение всего рассказа. В. И. Даль сумел показать нам жизнь так называемого низкого класса. Слушая вместе с барыней кружевницу, мы вникаем в ее бытовые проблемы, глубоко проникаемся ее социально-экономическими трудностями, сочувствуем и сопереживаем в тон каждому слову кружевницы, которая до малейших деталей описывает бытовые особенности жизни. Не скрывая ни одной тонкости, женщина выкладывает барыне все «как на духу», словно знает ее уже много лет. Кроме того, через речь кружевницы мы хорошо видим ее моральные ценности, ее душу, ее характер. Все это является признаками «физиологического очерка», в жанре которого В. И. Даль писал свои произведения.*

В завершение занятия делаем вывод о мастерстве В. И. Даля-писателя, его умении тонко подметить особенности характера, души простых людей из народа, умении видеть психологию, высокие моральные ценности человека. В качестве домашнего задания предлагаем школьникам подготовить проект в виде спектакля по рассказу В. И. Даля «Кружевница» (отметим, что проектная деятельность является обязательным условием ФГОС основного общего образования). Разумеется, что это процесс трудоемкий, требующий как от учителя, так и от обучающихся определенных умений и навыков. Безусловно, девятиклассникам необходимо оказать в этом ответственном деле значительную методическую помощь (подготовить сценарий, провести многочисленные репетиции, подобрать декорации, костюмы). Но в дальнейшем получившееся театральное представление можно с успехом показывать на Далевских четвергах, литературных гостиных, филологических семинарах, конференциях, проходящих в школе.

Даль-писатель способен далеко выйти за грани славы Даля — автора легендарного толкового словаря. Когда читаешь произведения этого непревзойденного мастера художественного слова, перед тобой предстает талантливый писатель, свидетель своей эпохи, очевидец реалий позапрошлого века, личность с широкой душой, острым, наблюдательным умом. Это воистину «кладезь» разнообразных знаний, таких необходимых сегодня современному российскому школьнику.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Русские писатели. Биобиблиогр. слов. В 2 ч. Ч. I. А — Л / редкол.: Б. Ф. Егоров и др.; ред.-сост. П. А. Николаев. М.: Просвещение, 1990. С. 242.

<sup>2</sup> Там же. С. 242.

<sup>3</sup> *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка: Современное написание: В 4 т. М.: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Издательство Астрель», 2004.

**Kotovets, D. V.**

*Ivanovskaya secondary school, Nizhnegorskiy district, the Republic of Crimea*

### **V. I. DAHL'S STORY "THE LACE MAKER" IN THE SCHOOL STUDY**

The article describes the methodological experience of school study of the story "Lace maker", written by the outstanding Russian lexicologist, lexicographer and writer V. I. Dahl. In view of the absence of works by V. I. Dahl in the program of literature for secondary schools, it is proposed to study his literary work in the course of extracurricular activities. Emphasis is placed on the skill of Dahl as a writer, his ability to subtly feel and understand the life of a simple person.

*Keywords:* V. I. Dahl, the story "The Lace maker", course "The basics of the Dahlevedenie", vocabulary work, psychologism.

## «ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ УРОКИ» «ТОТАЛЬНОГО ДИКТАНТА»

Проект «Тотальный диктант» преподносит своеобразные уроки филологам, которые в нем работают: многие формулировки правил, приведенные в справочниках, сами по себе допускают варианты; некоторые частотные случаи в справочниках вообще не регламентированы; восприятие текста диктанта пишущими и диктующими бывает разным. С учетом этих факторов проверка диктанта превращается в полноценную аналитическую и даже творческую работу.

*Ключевые слова:* пунктуация, орфография, языковая норма, Тотальный диктант.

О ежегодной просветительской акции «Тотальный диктант» слышал, пожалуй, каждый, кому небезразличен русский язык и кто считает ценностью грамотное письмо. Как и предполагает «языковая» акция, важнейшую роль в ней играют филологи, непрерывно сопровождающие проект своей экспертной поддержкой. Их работа организована на двух уровнях — глобальном и локальном. На глобальном уровне за «филологическое обеспечение» акции отвечает Филологический совет — группа лингвистов-исследователей и преподавателей русского языка, имеющих ученую степень в области филологии и готовых круглогодично посвящать проекту часть своего времени (состав опубликован на официальном сайте проекта [totaldict.ru](http://totaldict.ru)). На локальном уровне, в населенных пунктах, организуются экспертные комиссии, в которые входят квалифицированные филологи, в основном вузовские преподаватели и школьные учителя русского языка и литературы. «Городские филологи» подключаются к работе за некоторое время до акции: они по возможности ведут занятия по подготовке к диктанту для всех желающих и диктуют текст на площадках, основной же их задачей является проверка работ. Именно с ней связаны те уроки, которые «Тотальный диктант» каждый год преподносит филологам.

В «Тотальном диктанте» действует принцип единства критериев проверки текста: во всех населенных пунктах, где проходит диктант (а в 2019 г. их было более 1200), экспертные комиссии проверяют работы по одним и тем же документам, подготовленным Филологическим советом. Главный документ — «Текст с разметкой для проверяющих», в нем перечислены все возможные написания того или иного фрагмента, не противоречащие правилам. Практика работы с текстом «Тотального диктанта» показывает, что варианты написания в нем неизбежны. Чтобы устранить их, пришлось бы настолько глубоко вмешиваться в тексты, созданные современными российскими писателями, что, даже если бы авторы соглашались на такую правку, эти тек-



сты теряли бы оригинальность, становились бы искусственными, неживыми. Разумеется, варианты написания возникают прежде всего в пунктуации, причем по разным причинам. Вот как, например, выглядит список вариантов одного из предложений второй части Тотального диктанта — 2017 (автор — Л. Юзефович):

1. *Пермяки утверждают, что не Кама впадает в Волгу, а, наоборот, Волга в Каму.*
2. *Пермяки утверждают, что не Кама впадает в Волгу, а, наоборот, Волга — в Каму.*
3. *Пермяки утверждают, что не Кама впадает в Волгу, а наоборот — Волга в Каму.*
4. *Пермяки утверждают, что не Кама впадает в Волгу, а наоборот: Волга в Каму.*
5. *Пермяки утверждают, что не Кама впадает в Волгу, а наоборот: Волга — в Каму.*

Здесь мы видим разные знаки препинания рядом со словом *наоборот* и наличие/отсутствие тире между *Волга* и *в Каму*. Во-первых, слово *наоборот* можно считать вводным, включенным в часть *а Волга в Каму* — в этом случае оно выделяется запятыми. Во-вторых, его можно считать наречием со значением «в противоположном порядке», и тогда сочетание *а наоборот* является единым целым, оно формирует конструкцию *не ... а наоборот* в составе первой части БСП и завершает собой эту часть. Вторая часть такого БСП раскрывает смысл первой, поэтому после *а наоборот* ставится двоеточие (предпочтительно) или тире (допустимо). Что касается части *Волга (–) в Каму*, то она представляет собой неполное предложение, в котором пропущено глагольное сказуемое, восстанавливаемое из предыдущей части (*впадает*). Вообще на месте пропущенных членов предложения ставится тире, однако авторитетные справочники, в частности «Справочник по русскому языку. Пунктуация» Д. Э. Розенталя, допускают пропуск знака «при отсутствии паузы». Поскольку диктант проходит на тысячах площадок, мы не можем со всей определенностью сказать, с паузой или без паузы будет прочитан фрагмент конкретным диктующим, а значит — должны предусмотреть оба варианта. Комбинации возможных способов оформления двух фрагментов создают пять в равной степени корректных вариантов постановки знаков препинания в этом предложении. Все подобные решения обсуждаются и утверждаются внутри Филологического совета.

Как было показано, варианты написаний обусловлены следующими взаимосвязанными факторами: 1) некоторые слова допускают разную грамматическую интерпретацию; 2) тот или иной фрагмент можно прочитать с разной интонацией; 3) в самой формулировке правила, приведенной в справочниках, допускается вариативность. Представляется, что наиболее поучителен третий из названных факторов. Принято считать, что русская пунктуация (как и правописание в целом) очень строга и дает пишущим мало свободы, которую те вынуждены «отвоевывать», беря в союзники понятие «авторской пунктуации». На самом деле при обсуждении вариантов постановки знаков препинания нет необходимости прибегать к этому понятию: возможность широкой вариативности заложена в формулировках правил, включающих слова *обычно*, *могут* и т. п. Ср.: *При значительной распространенности части бессоюзного сложного*

предложения **могут** разделяться точкой с запятой («Правила русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник» под ред. В. В. Лопатина, § 128); *Если по условиям контекста после определения должна стоять запятая, то второе тире обычно опускается* («Справочник по русскому языку. Пунктуация» Д. Э. Розенталя, § 18. Несогласованные определения. 3). Подобные формулировки противоречат расхожим представлениям о справочниках по русскому правописанию как о прибежище категорического прескриптивизма — представлениям, которые могут быть окрашены как положительно («В справочниках все четко и однозначно»), так и отрицательно («Справочники регулировали каждую запятую»). В справочниках далеко не каждая «текстовая ситуация» трактуется однозначно.

Более того, работа над комментариями, где не только перечислены возможные написания, но и объясняется легитимность одних и ошибочность других вариантов, показывает, что в справочниках есть лакуны. Так, ни в одном современном источнике сведений о русском правописании (не только в справочниках, но и в учебниках) нет прямого запрета на постановку запятой между подлежащим и сказуемым, равно как и между сказуемым и дополнением, а также между обстоятельством, стоящим в начале предложения, и всем остальным предложением. При объяснении, почему постановка такой запятой считается ошибкой, можно опираться лишь на общий синтаксический принцип русской пунктуации, а про обстоятельства в начале предложения замечать, что они не имеют дополнительного обстоятельственного значения и не несут попутного пояснения. Другие «пробелы» касаются менее тривиальных случаев, в частности оформления оборота с предлогами *от...до...*, как в тексте «Тотального диктанта — 2012» (автор — З. Прилепин): *А между тем все, что есть у нас \_ от земли, по которой ходим, до идеалов, в которые верим, — результат не «малых дел» и осторожных шагов, а глобальных проектов, огромных свершений, самоотверженного подвижничества*. Запрещать ли постановку двоеточия в отмеченной позиции? В предложении есть обобщающее слово — местоимение *все*, однако оборот *от земли...до идеалов...* не является рядом однородных членов при обобщающем слове (правило об оформлении таких рядов включено в школьную программу), потому что входящие в него существительные отличаются от *все* падежной формой. Ситуация случилась на заре истории «Тотального диктанта» как глобальной акции, она показала, насколько важно, но и насколько сложно принимать решения относительно случаев, не представленных в справочниках. Возникло понимание, что в особо трудных, неоднозначных случаях становится необходимым обращение к специалистам — авторам научных трудов по орфографии и пунктуации. Именно для таких случаев сейчас у проекта есть научные консультанты (их имена можно найти также на сайте [totaldict.ru](http://totaldict.ru)). Относительно же правил русского правописания филологический урок состоит в том, что в справочниках регламентированы далеко не все случаи (включая весьма частотные), которые реально встречаются в русском письме.

Диктант иногда считают такой формой проверки знаний, которая не моделирует реальную речевую деятельность, не дает простора для творческих интерпретаций текста. Тотальный диктант показывает, что это не так. Каждый год в работах, сданных на проверку, возникают варианты написаний, не зафиксированные в документах для проверяющих. Оказывается, филологи не всегда предугадывают пунктуационные, а то и орфографические «фантазии» участников акции, которые могут по-своему интерпретировать текст, пропущенный к тому же сквозь восприятие диктующего. Так произошло, например, со словоформой *до революции* в следующем фрагменте из «Тотального диктанта — 2017»: *Его [города] улицы идут или параллельно Каме, или перпендикулярно ей. Первые до революции назывались по стоявшим на них храмам, как, например, Вознесенская или Покровская. Вторые носили имена тех мест, куда вели вытекающие из них дороги: Сибирская, Соликамская, Верхотурская.* В «Тексте с разметкой для проверяющих» выделение *до революции* запятыми изначально предусмотрено не было — ни как допустимое, ни как ошибочное. Когда же филологи из разных городов стали сообщать о том, что среди проверяемых ими работ такое оформление довольно частотно, и высказывать соображения о том, что здесь действует формулировка из § 74 Полного академического справочника, было вынесено решение не считать это написание ошибкой. При этом стоит заметить, что, судя по всему, на его частотность повлияла манера отдельных диктующих: на одних площадках доля случаев обособления *до революции* едва превышала пять процентов от общего числа работ, а на других — доходила до пятидесяти процентов.

«Непредусмотренные написания» обсуждаются на вебинаре в день диктанта, после того как проверены первые работы. В обсуждении участвуют филологи из экспертных комиссий разных городов — таким образом решение принимается в максимально широком кругу. Принимать же его необходимо, чтобы обеспечить принцип единства критериев проверки текста: если в одном городе в работах встретился не предусмотренный документами, но не противоречащий правилам вариант, то его необходимо признать допустимым и оповестить об этом, через специальную рассылку, проверяющих во всех городах. Учет всех возможных вариантов написаний, не противоречащих правилам, является принципиальным для «Тотального диктанта». Чтобы соблюсти этот принцип, часто приходится перепроверять уже проверенные работы. Это трудозатратно, но это делает для филолога проверку диктанта почти в той же степени творческим процессом, в какой степени творческим для участников является его написание. (Подчеркнем, «оригинальными интерпретациями» не считаются несуществующие слова, алогизмы, аграмматизмы — проверяющие собирают их отдельно, и в дальнейшем из них составляется альтернативный текст под псевдонимом «Ева Даласкина», родившимся из неправильно переданного на письме сочетания «текст Е. Водолазкина» в одной из работ в 2015 г.)

С учетом всех перечисленных факторов проверка диктанта превращается в полноценную аналитическую и даже творческую деятельность. Филологи, которые активно в нее включаются и которые разделяют принципы «Тотального диктанта», образуют своеобразное содружество, неофициально называемое «тотальные филологи», или «тотфилологи». У них есть даже девиз, придуманный однажды в качестве экспромта С. В. Друговойко-Должанской, членом Филологического совета «Тотального диктанта»: «Тот не филолог, кто не тотфилолог!» Возможность объединения филологов на «платформе» «Тотального диктанта» — это тоже один из уроков акции.

**Kuznetsova, N. V.**

*University of Tyumen*

### **“PHILOLOGICAL LESSONS” OF “TOTALNY DIKTANT”**

The project “Totalny Diktant” (world Russian language quiz in a form of dictation) imparts any lessons on philologists who work in it: the wording of the rules given in the manuals, by themselves, allow options; some frequency cases, the reference is generally not regulated; the perception of the text by the writers and the dictators is different. Taking these factors into account, the search for orthographical errors by Russian teachers turns into a full-fledged analytical and even creative work.

*Keywords:* punctuation, orthography, language norm, Totalny Diktant.

## **ПРЕОДОЛЕНИЕ РЕЧЕВЫХ ОШИБОК НА ОСНОВЕ ПРИНЦИПА СИСТЕМНОСТИ В ИЗУЧЕНИИ ШКОЛЬНОГО КУРСА ЛЕКСИКИ**

В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты преодоления речевых ошибок, обозначена важность принципа системности в изучении школьного курса лексики, использование которого положительно сказывается на работе по преодолению речевых (лексических) ошибок.

*Ключевые слова:* лексические ошибки, принцип системности, система лексических отношений.

Потребностью современного школьного образования является формирование коммуникативной и культуроведческой компетенций. Определяющую роль в этом процессе играет русский язык как школьный предмет, в центре внимания которого находится усвоение учащимися языка, их речевое развитие. Сложность организации образовательного процесса на основе обозначенных ориентиров определяется изменением социокультурной ситуации в современном обществе, вытеснением серьезного чтения из сферы досуга школьников, низким уровнем современных кинематографических произведений для детей, предпочтением общения в социальных сетях живому общению, выбором примитивных невербальных способов общения, снижением числа самостоятельных высказываний. Отчасти в сложившейся ситуации «виноваты» уроки русского языка, зачастую направленные на подготовку к экзаменам и бесчисленным контрольным работам, что не позволяет уделять должное внимание речевым практикам. Кроме того, школьный курс русского языка характеризуется недостаточностью изучения лексической парадигмы не только как яруса языка, но и как системы взаимосвязанных и взаимообусловленных единиц. При этом, как правило, изучаемые языковые понятия не всегда находятся в органической связи с обучением практическим навыкам их использования. Однако эти составляющие (речевые практики, принцип системности изучения школьного курса лексики) являются неотъемлемыми элементами повышения культуры речи обучающихся, характеризующейся вдумчивостью употребления, правильностью, точностью и логичностью выбора языковых единиц. Не стоит также забывать о связи языковых способностей школьников с их мышлением, т. к. речь является не только выражением мысли, но и орудием ее формирования. Советский лингвист и психолог Н. И. Жинкин в книге «Психологические основы развития речи» писал: «Речь — это канал развития интеллекта... Чем раньше будет усвоен язык, тем легче и полнее будут усваиваться знания»<sup>1</sup>.

Составной частью речевого развития школьников является работа по предупреждению и устранению речевых ошибок, под которыми следует понимать «нарушения правил, норм и традиций в области словоупотребления, образования грамматических форм, построения словосочетаний и предложений, сверхфразовых единств, а также нарушения коммуникативной целесообразности, нарушения требований стилистики и культуры речи»<sup>2</sup>. Особенностью речевых ошибок, согласно исследованию В. И. Капинос, является то, что они могут быть выявлены только в контексте, тогда как орфографические, грамматические, пунктуационные ошибки локализуются в пределах самой языковой единицы (в пределах слова, словосочетания, предложения)<sup>3</sup>. Речевые ошибки в лингвистике и в методике преподавания русского языка рассматривались многими известными учеными (М. Т. Барановым, В. И. Капинос, М. Р. Львовым, Т. А. Ладыженской, С. Н. Цейтлин и мн. др.), т. к. они являются причиной недостаточного приобретения лексических умений, «нарушения коммуникативной целесообразности». Особым статусом в процессе речевого развития учащихся обладают лексические ошибки, потому что они характеризуются наибольшей распространенностью, что подтверждается диссертационным исследованием О. Ю. Ерофевой<sup>4</sup>.

В соответствии с учебным пособием Ю. В. Фоменко, лексические ошибки включают «нарушения правил лексики, прежде всего — употребление слов в несвойственных им значениях, а также искажение морфемной структуры слов и нарушения правил смыслового согласования»<sup>5</sup>. Выделение этого типа ошибок основано на системе уровней русского языка, позволяющих назвать типы ошибок (произносительные, орфографические, морфологические, лексические, фразеологические, стилистические, синтаксические, пунктуационные). Такой подход был широко рассмотрен в работах М. Р. Львова и С. Н. Цейтлин. Профессор Т. А. Ладыженская также выделяла лексические ошибки, называя их «словарными». При этом в исследовании этого ученого указывалась целесообразность классификации речевых ошибок с позиции современной лингвистики, различающей строй языка (систему языковых единиц) и употребление языковых средств в речи<sup>6</sup>.

Родоначальник методики лексики М. Т. Баранов под лексическими ошибками понимал ошибки, отражающие «неполное владение учащимися семантикой и правилами употребления слов», в связи с чем лексические ошибки были разделены на два типа: лексико-семантические и лексико-стилистические<sup>7</sup>. В обобщенном виде эта классификация была представлена в учебном пособии под редакцией Р. Б. Сабаткоева, где были отражены наиболее частотные ошибки в речи обучающихся<sup>8</sup>. Рассмотрим этот перечень ошибок и примем его за основу в работе по преодолению речевых ошибок на уроках русского языка.

К наиболее типичным и самым распространенным лексическим ошибкам относятся:

1) употребление слова в несвойственном ему значении (*Костер все больше и больше распался* (вместо *разгорался*)) или отсутствие слова в лексиконе (*В зоопарке мы увидели двухбугорных* (вместо *двугорбых*) *верблюдов*);

2) смешение слов-синонимов (*Он обратно* (вместо *снова*) *прочитал книжку*);

3) смешение слов-паронимов (*Я наперерез* (вместо *наотрез*) *отказался от предложения*);

4) смешение антонимов (*Мои потомки* (вместо *предки*) *были крестьянами*);

5) смешение ассоциативно близких слов (*Еж вырыл конуру* (вместо *нору*));

6) лишнее слово (*Все гости получили памятные сувениры* (вместо *Все гости получили сувениры*)), тавтология (*Желаю долгого творческого долголетия* (вместо *Желаю творческого долголетия*)), неоправданный повтор (*Он думал, что он опоздал* (вместо *Он думал, что опоздал*));

7) нарушение лексической сочетаемости (*Я одержал поражение* (вместо *Я потерпел поражение*));

8) разрушение фразеологизма (*Он довел его до белого колена* (вместо *до белого каления*)) или употребление в несвойственном ему значении (*Сегодня мы будем говорить о фильме от корки до корки*).

На протяжении всего периода развития методики преподавания русского языка ведущие методисты-словесники уделяли внимание рациональным способам предупреждения и преодоления речевых ошибок в речи обучающихся. Ученый-методист М. Р. Львов раскрыл систему работы по предупреждению речевых ошибок, включающую проверку тетрадей, классную работу над общими и типичными ошибками, индивидуальную и групповую внеурочную работу над отдельными ошибками, систему стилистических и иных языковых упражнений<sup>9</sup>. Профессор С. Н. Цейтлин описала приемы предупреждения и исправления речевых ошибок, а именно: тактику опережающего предупреждения ошибок, развитие читательского вкуса и воспитание любви к книге, обучение основным навыкам самоконтроля при написании изложений и сочинений, а также в устных высказываниях, использование словарей и справочников<sup>10</sup>. Авторский коллектив (Н. Е. Богуславская, В. И. Капинос, А. Ю. Купалова, Т. А. Ладыженская и др.) представили в книге для учителя «Методика развития речи на уроках русского языка» типы лексических и словарных упражнений, направленных на преодоление лексических ошибок: объяснение значений слов, группировка слов по семантическим признакам, анализ лексических средств языка, составление словосочетаний, предложений, связного текста<sup>11</sup>.

Представленные концепты работы по преодолению лексических ошибок, безусловно, обладают действенностью. Они опираются на общедидактические и частнометодические принципы методики работы над развитием речи обучающихся. Однако с учетом тех речевых условий, которые оказывают негативное воздействие на речевое развитие современных школьников, следует отметить, что многими методистами недостаточно обозначена или совсем не учтена важность принципа системности в изучении школьного курса

лексики. Этот принцип играет существенную и непосредственную роль в работе по преодолению речевых ошибок.

Сущность принципа системности сводится к представлению русского слова как компонента лексической системы языка, т. е. компонента, обладающего рядом лексических связей (парадигматических, синтагматических, эпидигматических). Выделение этих типов отношений связывают с именем французского лингвиста Фердинанда де Соссюра, в отечественной лингвистике их описал И. А. Бодуэн де Куртенэ. В настоящее время фундаментальные лингвистические положения системных отношений в лексике можно найти в трудах советского академика Д. Н. Шмелева<sup>12</sup>.

Употребление той или иной номинативной единицы в правильном лексическом значении, без ошибочных смещений и нарушений лексической сочетаемости определяется совокупностью смысловых признаков лексического значения слова, предметно-логическими и ассоциативно-деривационными связями. Очевидность наличия названных характеристик у языковой единицы доказывается в процессе использования неродного языка. Когда мы разговариваем на неродном языке, автоматизм применения которого у нас еще не выработан, часто возникает сомнение при выборе необходимого слова для обозначения конкретного предмета, явления, признака, действия с учетом его точного значения, возможной сочетаемости с другими словами и использования в определенной речевой ситуации, т. е. мы не обладаем системой связей между словами. Так, например, в английском языке есть несколько слов со значением *'delam'* — *do* и *make*. Однако в зависимости от необходимых смысловых признаков слова и его предметно-логической закономерности использования носитель языка нам с уверенностью скажет, что глагол *to do* следует использовать в значении *'выполнять'* (делать домашнее задание — *to do homework*, делать уборку — *to do the cleaning*), а глагол *to make* — в значении *'создавать что-то заново'* (сделать ошибку — *to make a mistake*, сделать предложение — *to make an offer*).

Изложенная проблема выбора слов в должной степени не осознается носителем языка, что происходит в первую очередь по причине уверенности использования тех или иных лексических единиц родного языка. Это обусловлено длительной речевой практикой. Второй причиной, существенно значимой, является отсутствие в нашем сознании полного понимания связей, которыми обладают все номинативные единицы лексической парадигмы нашего языка. Таким образом, принцип системности при изучении школьного курса лексики является несомненно значимым. Его использование в обучении русскому языку положительно сказывается на работе по преодолению речевых (лексических) ошибок.

В предложении *Мои потомки были крестьянами* ученик смешал слова-антонимы: *предки* и *потомки*. Эти слова семантически противопоставлены друг другу, т. е. их смысловые признаки противоположны (*предки* — *'древние предшественники по роду'*, *потомки* — *'люди будущих поколений'*), что указывает



на наличие парадигматических отношений. При объяснении мы можем привести в качестве примера пару более простых (привычных в использовании) антонимов, семантически связанных со словами *предки* и *потомки*, а именно *были* и *будут*. Антонимический компонент здесь явно виден и не требует дополнительных объяснений.

Кроме того, между обозначенными словами есть соотносительные понятия (*люди, поколение, будущее, прошлое*), которые с учетом парадигматических связей указывают на то, что слово *потомки* напрямую связано со словом *будущее*, а слово *предки* — со словом *прошедшее*, в связи с чем использование в контексте слова *были*, как глагола ‘жить, существовать’ в прошедшем времени, невозможно. Это является свидетельством наличия между словами синтагматических отношений, основанных на закономерностях сочетания слов в речи с учетом лексического контекста.

Также целесообразно обратиться к происхождению этих слов. Слово *предок* появилось в нашем языке из старославянского языка, где, в свою очередь, было образовано от слова *предъ* в значении ‘перед’. При создании слова использован суффикс -ок-, позволяющий образовать существительное в значении лица, поэтому в буквальном смысле слово *предок* называет ‘того, кто появился перед нами’ (мать, отец, дед, бабушка и т. д.). Слово *потомок* образовано посредством добавления того же суффикса -ок- к слову из общеславянского языка *потомъ* в значении ‘потом, после’. Соответственно, слово *потомок* называет ‘того, кто будет после нас’ (дети, внуки и т. д.). Такое объяснение дает нам право говорить о наличии между словами *предок* и *потомок* ассоциативно-деривационных связей.

Таким образом, представленные языковые единицы и связи между ними взаимообусловлены, в связи с чем они являются ярким примером объяснения выявленной лексической ошибки на основе системных лексических отношений, существующих в лексическом пласте нашего языка. Этот подход также отражает современные тенденции концепции когнитивной направленности в изучении русского языка, предполагающие «сохранение основного теоретического содержания школьного курса, усиление внимания к семантическим и функциональным особенностям языковых единиц во всем их структурном разнообразии, углубление работы с научными понятиями, обращение к тексту и т. д.»<sup>13</sup>.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Жинкин Н. И.* Язык — речь — творчество: исслед. по семиотике, психолингвистике, поэтике: (Избр. тр.). М.: Лабиринт, 1998. С. 320.

<sup>2</sup> *Львов М. Р.* Методика развития речи младших школьников. Тула: Родничок; М.: АСТ, 2003. 238 с.

<sup>3</sup> *Капинос В. И.* О критериях оценки речи и об ошибках, грамматических и речевых // Оценка знаний, умений и навыков, учащихся по русскому языку. М.: Просвещение, 1978. С. 79.

<sup>4</sup> *Ерофеева О. Ю.* Система работы по предупреждению лексических ошибок в речи учащихся: дис. ... канд. пед. наук / СГПУ. Самара, 2002. С. 62–77.

<sup>5</sup> *Фоменко Ю. В.* Типы речевых ошибок: учебное пособие. Новосибирск: Издательство НГПУ, 1994. С. 26.

<sup>6</sup> *Богуславская Н. Е., Капинос В. И., Купалова А. Ю. и др.* Методика развития речи на уроках русского языка: кн. для учителя / под ред. Т. А. Ладыженской. М.: Просвещение, 1991. С. 33.

<sup>7</sup> *Баранов М. Т.* Методика лексики и фразеологии на уроках русского языка: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1988. С. 258.

<sup>8</sup> *Архипова Е. В., Воителева Т. М., Дейкина А. Д. и др.* Теория и практика обучения русскому языку: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. Р. Б. Сабаткоева. М.: Издательский центр «Академия», 2005. С. 113–114.

<sup>9</sup> *Львов М. Р.* Указ. соч. С. 195.

<sup>10</sup> *Цейтлин С. Н.* Речевые ошибки и их предупреждение: пособие для учителей. М.: Просвещение, 1982. 143 с.

<sup>11</sup> *Богуславская Н. Е., Капинос В. И., Купалова А. Ю. и др.* Указ. соч. С. 130–141.

<sup>12</sup> *Шмелев Д. Н.* Современный русский язык: Лексика: учебное пособие. М.: Книжный дом «Либроком», 2017. С. 183–232.

<sup>13</sup> *Дейкина А. Д., Скрябина О. А.* О когнитивной составляющей в формировании языковых и речевых умений учащихся // Русский язык и литература в тюркоязычном мире: современные концепции и технологии. Материалы Международной научно-практической конференции / под редакцией Р. Р. Замалетдинова, Т. Г. Бочиной, Е. А. Горобец. Казань: Изд-во Казанского федерального университета, 2016. С. 117–121.

**Kufaeva, N. V.**

*Moscow State Pedagogical University*

## **OVERCOMING SPEECH ERRORS BASED ON THE PRINCIPLE OF CONSISTENCY IN THE STUDY OF SCHOOL VOCABULARY**

The article discusses the theoretical and practical aspects of overcoming speech errors, and highlights the importance of the principle of consistency in the study of school vocabulary, the use of which has a positive effect on the work of overcoming speech (lexical) errors.

*Keywords:* lexical errors, the principle of consistency, the system of lexical relations.

**Луговая Екатерина Александровна**

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»*

ek.lugovaya@yandex.ru

**Луговой Дмитрий Борисович**

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»*

d.lugovoy@yandex.ru

## **ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РЕГИОНАЛЬНОГО ТОПОНИМИКОНА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

Статья посвящена исследованию регионального топонимикона на уроках русского языка в средней общеобразовательной школе. Географические названия Ставропольского края, способствующие духовному становлению нравственно-этической и этнокультурной личности, могут быть использованы в качестве иллюстративного материала при изучении лексикологии и словообразования русского языка.

*Ключевые слова:* региональная топонимика, топонимы как маркеры региональной культуры.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования, утвержденного приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 1897 от 17 декабря 2010 г., установлены следующие требования к личностным характеристикам выпускника: «любящий свой край и свое Отечество, знающий русский и родной язык, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции; активно и заинтересованно познающий мир, осознающий ценность труда, науки и творчества»<sup>1</sup>, что в полной мере может быть реализовано через изучение регионального топонимического материала на уроках русского языка.

Русская топонимия Ставропольского края до сих пор не получила достаточно полного и всестороннего лингвистического освещения. Если антропонимический материал исследован достаточно широко как в диахронии на материале ревизских сказок, так и в синхронии<sup>2</sup>, то изучение, описание и систематизация топонимов Ставропольского края остается перспективным направлением. Топонимическая система определенной территории подвержена воздействию не только лингвистических, но и экстралингвистических факторов. Географическое имя собственное связано с культурной жизнью человека и может рассматриваться как памятник истории, культуры, помогающий реконструировать языковую картину мира. На наш взгляд, принципиальная связь имени и имядателя должна стать предметом школьного курса русского

языка. Однако «уровень знаний по ономастике не только обучаемых, но и обучающихся свидетельствует об отрыве обучения от антропоцентрической парадигмы знания, об использовании чистых ассоциаций и народной этимологии, и это мало связано с уровнем образованности реципиентов»<sup>3</sup>.

Географические имена появились в глубочайшей древности, их корни уходят в первобытное общество. Формируя их, человек исходил из надобности отличить один объект от иного. Исследование топонимики в средней школе помогает реализовать ряд социально-педагогических функций:

– просветительскую, раскрывающую взаимообусловленность языка и культуры, истории и этнологии, менталитета имядателя и окружающего ландшафта (с. Высоцкое, с. Привольное, с. Дивное, с. Подгорное);

– педагогическую, т. к. имена собственные — своеобразный пласт лексики, сохраняющий большое количество консервативных и архаичных признаков, исконно русских и иноязычных слов, характеризующих историю в языке и его эволюции (с. Рызвяное, с. Свистуха, с. Надзорное, р. Чла, р. Ташла, с. Кевсала, с. Кугульта);

– аксиологическую, репрезентирующую скрытые сакральные смыслы в региональном топонимиконе (с. Незлобное, с. Спасское, с. Покойное, с. Заветное, с. Рождественское).

Сфера географических названий достаточно разнообразна, увлекательна, занимательна, любопытна, поскольку эти языковые единицы имеют отношение к различным историческим периодам. Трудно представить себе существование современного общества без топонимов, которые являются визитной карточкой любого населенного пункта, репрезентируют культурно значимую информацию о жителях определенной территории, их нраве и традициях.

Приобщение подростков к учебно-познавательной работе осуществляется при взаимодействии форм активизации, характерной чертой которых являются содержание образования, методы и формы обучения.

Программы и учебники по русскому языку 5–7-х классов разработаны таким образом, чтобы ученики имели возможность микроисследования топонимического материала на уроках. К примеру, задание к упражнению для 5-го класса (раздел «Словообразование»). Объясните устно, почему так названы перина, земляника, шиповник. Расскажите об одном из этих слов по плану.

Секрет названия

1. Почему этот предмет так называется?

2. Какая часть слова помогает объяснить название предмета?

Для того чтобы показать, что не только окружающие нас предметы, но и топонимы строятся по тем же словообразовательным законам, можно немного скорректировать тему, например: «Секрет названия нашего села (реки, озера, улицы и т. п.)» или «Почему наша речка Мокрая Буйвола так называется?» План ответа останется прежним, только «предмет» заменим на «то-

поним» или «географическое название». Следует обратить особое внимание на ложную этимологию, свойственную, как правило, легендам, бытующим среди населения и так называемое житейское познание. Можно рассказать обучающимся о методе научного познания, элементы которого представлены в приведенном упражнении. М. Н. Скаткин советует: «В преподавании всех предметов надо при удобных случаях проводить сравнение научных знаний и методов познания с житейскими, показывая на конкретных примерах преимущества методов научного познания»<sup>4</sup>.

Чтобы показать преимущества научного познания, необходимо сначала спросить учеников, как можно объяснить значение и происхождение топонима с житейской точки зрения (т. е. что они слышали от старшего поколения). Для анализа на уроке можно взять топонимы с прозрачной и легко устанавливаемой по словарям этимологией, например: г. Светлоград; г. Благодарный, г. Изобильный, села Ореховка, Заветное, Покойное, Благодатное; реки Томуловка, Кубань, Гремучка, Мутнянка, Егорлык, Маныч, Кума, Подкумок, Мокрая и Сухая Буйвола, Горькая Балка, Большой Зеленчук, для чего понадобятся словари В. И. Даля, М. Фасмера, толковый и топонимический школьные словари, «Краткий топонимический словарь» В. А. Никонова, «Словарь народных географических терминов» Э. М. Мурзаева и др. Рассматривая употребление имен существительных с предлогами в — из, на — с, покажем его на топонимических примерах, сообщив правило, что русское название склоняется в обыденной речи вместе с номенклатурным термином: живу в селе Ореховка или живу в Ореховке, вернулась из села Ореховка или вернулась из Ореховки, но не с Ореховки.

Ученикам будет интересно заниматься небольшими топонимическими исследованиями; следует рассказать, что они знают об одном из тех, в чью честь названы город, село, улица, площадь, т. е. выяснить историю появления топонима. Не стоит забывать о местных преданиях, легендах, фольклорных данных, связанных с местными географическими названиями, и по мере возможности записывать их, однако следует относиться к ним критически, осторожно, т. к. часто народная этимология уводит от правильного ответа на вопрос (появление на карте Ставропольского края села Пелагиада и железнодорожной станции Палагиада связаны с легендой о красивой цыганской девушке Гиаде и местах, где она пела и пала, т. е. была убита влюбленным в нее юношей).

Географические названия нередко состоят из двух и даже более слов. Ученики вспомнят местные топонимы (с. Сухая Буйвола, с. Донская Балка). Задания, связанные с выявлением значения и происхождения, употребления в речи и написания географических названий, можно составить при изучении параграфов о несклоняемых существительных, о роде существительных, при рассмотрении способов словообразования существительных и прилагательных, среди которых обязательно должны быть местные, знакомые ученикам названия. Рассказать о том, что в языке есть особые, топонимические

суффиксы (топоформанты) и суффиксы, обозначающие жителей того или иного поселения (А как называют жителей вашего города, вашего села? С помощью какого суффикса образовано слово?). Интерес обучающихся вызовет историческая справка о том, что несколько столетий назад жители знакомых городов назывались по-иному.

Возникает проблема произнесения топонима, особенно ударения в нем. Решить ее могут только местные жители: как говорят они, так нужно произносить название, ведь орфоэпические и акцентологические ошибки в речи населения при употреблении местных названий довольно редки.

Обратимся к тем упражнениям, специфика которых позволяет разобратся в особенностях словообразования топонимов, их морфемном составе.

При изучении суффиксов прилагательных предлагается записать прилагательные, образованные от существительных с помощью суффикса -ск- (Кавказские горы, Карачаево-Черкесская Республика, Георгиевск), указать способ словообразования, составить с получившимися словами предложения. Известны также названия, образованные от сложных слов:

1) суффиксальным способом: г. Михайловск, г. Георгиевск, г. Буденновск, с. Татарка, с. Грачевка;

2) путем сложения основ с прибавлением суффикса: Новоалександровск, Невинномысск, Зеленокумск, Нефтекумск, Пятигорск, Кисловодск, с. Красногвардейское.

Обращение к региональной топонимии на уроках русского языка, с опорой на имеющийся в учебнике дидактический материал, расширит, во-первых, рамки самого учебника, во-вторых, укрепит познавательные интересы школьников, познакомит их с научным и житейским познанием, активизирует их мыслительную деятельность, повысит культуру речи, приблизит преподавание русского языка к жизни, к тому месту, где они родились. Это тот материал, который предоставляет богатые возможности объяснить такие явления языка, которых не предусмотрено ФГОС, но с которыми ученики постоянно встречаются в окружающей действительности.

Реализация регионального компонента в рамках антропоцентрического подхода возможна при включении в профильное обучение проекта «Топонимы Ставропольского края как памятники истории и языка народа», характер которого проецируется как на предмет изучения (выбор языкового материала), так и на направленность анализа: поиск закономерностей, превращающих ономастическое пространство региона в целостную систему. При этом возникает ряд ключевых понятий, которые раскрываются и становятся предметом исследования в рамках предлагаемого проекта: региональная топонимика и регионимы как маркеры региональной культуры в рамках культуры общенациональной.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс] // ФГОС: Федеральные государственные образовательные стандарты [сайт]. URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 12.05.2021).

<sup>2</sup> *Ефанова Л. П.* Духовная культура переселенцев сквозь призму микротопонимии // Ономастикон Ставропольского края (синхрония и диахрония). Ставрополь: Изд-во СГУ, 2008. 292 с.

<sup>3</sup> *Луговой Д. Б.* Русский ономастикон Ставропольского края (на материале антропо-, топо- и зоонимии северо-западного региона): дис. ... канд. филол. наук. Ставрополь, 2013. 254 с.

<sup>4</sup> *Скаткин М. Н.* Проблемы современной дидактики. М.: Педагогика, 1984. 96 с.

**Lugovaya, E. A.**

*SBEI "Stavropol State Pedagogical Institute"*

**Lugovoy, D. B.**

*SBEI "Stavropol State Pedagogical Institute"*

## LINGUO-METHODOLOGICAL TECHNOLOGIES IN THE STUDY OF REGIONAL TOPONYMY IN RUSSIAN LESSONS

The article is devoted to the study of the regional toponymicon at the Russian language lessons in the secondary school. Geographic names of the Stavropol Territory, contributing to the spiritual formation of a moral and ethical and at the same time ethnocultural personality, can be integrated into the educational process in the study of lexicology, word formation of Russian language.

*Keywords:* regional toponymy, toponyms as markers of regional culture.

## **ОБУЧЕНИЕ ДЕВЯТИКЛАССНИКОВ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ВОПРОСИТЕЛЬНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ В РАМКАХ ПОДГОТОВКИ К ИТОГОВОМУ СОБЕСЕДОВАНИЮ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

Автор статьи рассматривает проблему подготовки девятиклассников к участию в диалоге на итоговом собеседовании и одной из причин невысокого качества ученических ответов на вопросы экзаменатора-собеседника считает неумение интерпретировать вопросительное высказывание. В статье дается краткая характеристика приемов интерпретации вопроса: описывается механизм их работы, указывается их назначение, перечисляются условия применения того или иного приема, даются речевые клише, вербализующие интерпретационную деятельность.

*Ключевые слова:* итоговое собеседование, диалог, вопросительное высказывание, приемы интерпретации.

18 февраля 2019 г. в электронной газете «Вести образования» было опубликовано мнение учителя литературы гимназии № 1514 г. Москвы, председателя ассоциации «Гильдия словесников» Антона Скулачева об итоговом собеседовании по русскому языку. В заданиях устного экзамена, по словам Скулачева, скрывается «внутренняя пустота, клишированность, мертвенность»<sup>1</sup>, вследствие чего в ответах девятиклассников обнаруживаются трансляция клише, беспепелляционный пафос, бессодержательность. Следует признать, что низкое качество ученических ответов спровоцировали не только задания. «...Содержание сообщения получается также в результате дополнительных усилий слушающего»<sup>2</sup>; и устные ответы с вышеперечисленными свойствами стали порождением продемонстрированной учащимися негибкой апперцепционной базы (фоновых знаний); недостаточной сформированности критического мышления; обработки сообщений преимущественно с использованием стереотипных представлений о мире; бедной речи; слабости интерпретационных умений. Последняя причина кажется тем более странной, что повседневная речевая практика учащихся включает интерпретирующую деятельность («любой акт восприятия речи (при условии, конечно, что человек понимает читаемое или слышимое) есть интерпретация»<sup>3</sup>), анализ художественных произведений осуществляется на каждом уроке литературы. Но, по-видимому, учащиеся не могут перенести свои умения на новый материал и/или этот материал требует специфических интерпретационных методов, приемов, техник, которыми они попросту не владеют. Уместным здесь будет вспомнить про итоговое сочинение, которое одиннадцати-



классники довольно часто не пишут, а имитируют, потому что искаженно или поверхностно понимают выбранную ими тему, и про задание 27 ЕГЭ по русскому языку, где трудность вызывает комментарий к выявленной и сформулированной проблеме.

Объектом интерпретации на итоговом собеседовании по русскому языку в 9-м классе является речевое высказывание, и прежде всего инициальная реплика экзаменатора-собеседника в диалоге. Ни владение языком само по себе, ни накопленный в процессе повседневного речевого общения интерпретативный опыт, ни практикумы на уроках литературы, посвященные анализу художественных текстов, не подсказывают, что делать с воспринятым на слух вопросом в необратимом, неподготовленном, протекающем в условиях временного дефицита диалоге и как синхронизировать эту деятельность с говорением, поскольку девятикласснику, в соответствии с поставленной перед ним коммуникативной задачей, нужно развернуто и полно ответить на заданные экзаменатором-собеседником вопросы. Практика проведения собеседования по русскому языку свидетельствует о том, что школьников необходимо знакомить со способами извлечения смысла из речевого высказывания.

Объектом интерпретации принято считать художественный текст. Энциклопедический словарь-справочник «Культура русской речи» под редакцией Л. Ю. Иванова, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева закрепляет этот стереотип, определяя интерпретацию как «процесс освоения разноплановой информации художественного текста, выявлении его идеи и глубинного смысла»<sup>4</sup>.

Текст — это особым образом организованная система высказываний, требующая иного подхода, отличного от того, который применим к отдельному высказыванию. Язык художественного произведения имеет свою специфику в сравнении с разговорной речью. Предложение в художественном произведении и высказывание участника диалога по-разному воспринимаются реципиентом. Следовательно, интерпретация вопросительного высказывания, которое экзаменатор-собеседник адресует экзаменуемому, должна осуществляться по своим правилам.

В настоящей статье мы опишем некоторые приемы интерпретации вопросительных высказываний по следующему плану: 1) общая характеристика приема; условия его применения и/или назначение; 2) пример использования на материале демонстрационного варианта итогового собеседования по русскому языку 2020 г., сборников тренировочных вариантов 2019 г. под ред. А. Ю. Бисерова и И. П. Цыбулько; 3) речевые клише, вводящие эти приемы интерпретации в ответы учащихся.

Один из приемов интерпретации вопросительного высказывания — **выявление исходного предположения вопроса**. При разработке этого приема мы руководствовались следующими соображениями: в вопросительном высказывании называются условия, которые являются точкой отсчета для говорящего и принимаются слушателем как данное.

К этому приему интерпретатор прибегает чаще всего тогда, когда 1) с исходным предположением вопроса он не согласен; 2) адресат, которому предстоит ответить на запрос информации, хочет начать свой ответ с преамбулы, представляющей собой анализ исходного предположения вопросительного высказывания.

Так, задавая вопрос «*Почему подарок на день рождения так важен для человека?*»<sup>5</sup>, говорящий исходит из предпосылки, что подарок имеет ценность для празднующего день рождения; вопрос «*Почему специалисты, в том числе и учителя, обязаны учиться на курсах повышения квалификации?*»<sup>6</sup> базируется на утверждении о том, что обучение на курсах повышения квалификации — обязанность каждого специалиста.

Этот прием может быть оформлен с помощью следующих речевых клише: «*Вы утверждаете, что...*»; «*Ваш вопрос базируется на утверждении о том, что...*» и др.

Второй прием связан с такой стилистической фигурой, как **именительный темы**. Интерпретатор извлекает из вопроса актуальное для себя понятие и обозначает его в первой части (сегменте) этого расчлененного построения, во второй же его части (базовой) высказывается по поводу этого понятия. Этот прием помогает отвечающему сфокусировать внимание на ключевом понятии и выиграть время для его осмысления.

Например, свой ответ на вопрос «*Что означает, по Вашему мнению, слово “модный”?*»<sup>7</sup> интерпретатор может начать сегментом: «*Слово “модный”*».

Третий прием — **погружение вопроса в экзистенциальный контекст** — сопряжен с тем, что каждый вопрос восходит к своему первоисточнику — вечному вопросу, вечной теме, вечным сюжетам и образам, волнующим все человечество. Г. И. Богин называет такую технику интендированием, которое он понимает как «создание направленности рефлексии для указания на “топосы духа” — отправные точки вовне идущего луча рефлексии»<sup>8</sup> и как «технику указания на экзистенциальные смыслы, почти одинаковые у всех представителей рода людского»<sup>9</sup>.

Например, вопрос «*В каких ситуациях люди не замечают, что время течет быстро?*»<sup>10</sup> можно возвести к библейскому мифу о рае, к опыту активного пребывания над временем, приобщения к полноте бытия и жизни, состоянию святости, дарованному Богом Адаму и Еве и пережитому святыми и подвижниками.

«Правила для слушающего... включают в себя оценку речи говорящего, так как говорящий всегда опасен для слушающего тем, что может завлечь его в трудную ситуацию или привести к неправильному пониманию и поступку»<sup>11</sup>. **Оценочные операции**, производимые слушающим и направленные на вопросительное высказывание (выяснение степени сложности и актуальности вопроса, фиксация его на оценочной шкале и в аксиологическом поле, сообщение о его «ожидаемости» для слушающего, отнесение вопроса к определенной категории, нахождение аналогичного вопроса), тоже могут составить

интерпретационный прием. Оценка объекта интерпретации может выступать как итогом, так и стимулятором интерпретационных действий.

Примеры вербализации оценочной деятельности интервьюируемого можно найти в выпуске программы «Познер» от 27.01.2020 с Александром Асмоловым. Прежде чем приступить к непосредственному ответу на вопрос, психолог дает ему оценку: *«Это очень хороший вопрос, на который можно было бы искрометно выбрасывать ответы»; «Наивный ответ на ваш сложный вопрос звучит следующим образом: евреи тоже люди»; «На прямой вопрос — прямой ответ»; «Я вспоминаю слова Бердяева, который писал, что в метафизике не найти причины живучести антисемитизма, но я обнаглю и на вопрос, который почти не имеет ответа, выскажу гипотетическую конструкцию»; «Этим вопросом вы прямо высветили то, о чем много писал Эрих Фромм».*

Зачастую экзаменуемым адресуются «сложносоставные» вопросы, нуждающиеся в разделении, «расщеплении» на подвопросы. Такой прием назовем **стратификацией** и проиллюстрируем его. Например, в вопросе *«Почему многие люди занимаются экстремальными видами спорта?»*<sup>12</sup> может быть вычленен вспомогательный вопрос *«Что такое экстремальные виды спорта?»*, на который экзаменуемый ответит до того, как приступит к раскрытию основного вопроса. О своих речемыслительных действиях отвечающий предупреждает экзаменатора-собеседника: *«Прежде чем ответить на ваш вопрос, выясним, что такое экстремальные виды спорта».*

У девятиклассников должна быть выработана установка на замену заданного вопроса синонимичным, антонимичным, более широким или более узким. Расскажем о приемах локализации и перефразирования как частных случаях замены вопросительного высказывания.

Прием **локализации** вопроса (ограничения отвечающим проблемного поля, отграничения известного от неизвестного и т. д.) применим в том случае, когда 1) проблемное поле представляется отвечающему очень широким, 2) он плохо владеет операцией обобщения, 3) намеренно избегает общих слов и «общих мест» в ответе, 4) прогнозирует в вопросе «область неизвестного» и принимает решение исключить ее, «вынести за скобки». Так, ответ на вопрос *«Какие экологические проблемы вы считаете наиболее актуальными в современном мире?»*<sup>13</sup> девятиклассник может начать с вводной части: *«Мне трудно говорить о мире в целом, поэтому я расскажу об экологических проблемах, актуальных для нашей области».*

Эффективной коммуникации служит прием **перефразирования**. «Парафраз дает собеседнику понять, что вы внимательно его слушали... что единственное ваше намерение — убедиться в правильном понимании.

“Итак, если я правильно вас понял, в этом предложении вас больше всего беспокоит X. Это так?”

Заканчивая вопросом “Это так?”, вы еще раз даете понять, что не пытаетесь присвоить себе идеи собеседника или извратить его слова в собственных целях, а просто искренне хотите его понять»<sup>14</sup>.

Скажем, вопрос «*Должны ли родители и учителя нести ответственность за успеваемость ученика?*»<sup>15</sup> можно переиначить следующим образом: «Родители и учителя добровольно берут на себя ответственность за успеваемость ребенка, или это их прямая обязанность?»

В настоящей статье представлен далеко не полный перечень интерпретационных приемов, которые могут быть использованы девятиклассниками на итоговом собеседовании по русскому языку при выполнении задания 4 «Участие в диалоге».

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Итоговое собеседование: экзамен ни о чем // Вести образования [Электронный ресурс]. URL: [https://vogazeta.ru/articles/2019/2/18/quality\\_of\\_education/6263-itogovoe\\_sobesedovanie\\_ekzamen\\_ni\\_o\\_chem](https://vogazeta.ru/articles/2019/2/18/quality_of_education/6263-itogovoe_sobesedovanie_ekzamen_ni_o_chem) (дата обращения: 17.06.2020).

<sup>2</sup> Имплицитность в языке и речи / отв. ред. Е. Г. Борисова, Ю. С. Мартемьянов. М.: Языки русской культуры, 1999. 200 с. С. 7.

<sup>3</sup> Долинин К. А. Интерпретация текста: Французский язык: Учебное пособие. Изд. 4-е. М.: КомКнига, 2010. 304 с.

<sup>4</sup> Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л. Ю. Иванова, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева и др. 2-е изд., испр. М.: Флинта: Наука, 2007. 840 с. С. 219.

<sup>5</sup> Бисеров А. Ю. ОГЭ 2020. Русский язык. Итоговое собеседование. Тренировочные варианты. 40 вариантов. М.: Эксмо, 2019. 256 с. С. 9.

<sup>6</sup> Там же. С. 14.

<sup>7</sup> Демонстрационный вариант итогового собеседования 2020 г. Русский язык. 9 класс.

<sup>8</sup> Богин Г. И. Обретение способности понимать: Введение в филологическую герменевтику. Тверь, 2001. 731 с.

<sup>9</sup> Там же.

<sup>10</sup> Бисеров А. Ю. Указ. соч. С. 15.

<sup>11</sup> Рожественский Ю. В. Теория риторики: учеб. пособие / под ред. В. И. Аннушкина. 5-е изд., перераб. и доп. М.: Флинта: Наука, 2015. 544 с. С. 251.

<sup>12</sup> ОГЭ. Русский язык. Итоговое собеседование. 36 вариантов / под ред. И. П. Цыбулько. М.: ФИПИ, 2019. С. 23.

<sup>13</sup> Там же. С. 8.

<sup>14</sup> Салливан Дж. Проще говоря: как писать деловые письма, проводить презентации, общаться с коллегами и клиентами / пер. с англ. М.: Альпина Паблишер, 2019. 264 с. С. 96.

<sup>15</sup> ОГЭ. Русский язык. Итоговое собеседование. 36 вариантов. С. 43.

**Maslova, M. V.**

*Lyceum 14 named after honored teacher A. M. Kuzmin*

## TEACHING NINTH-YEAR STUDENTS TO INTERPRET INTERROGATIVE STATEMENTS IN PREPARATION FOR THE FINAL INTERVIEW RUSSIAN

The author of the article views the problem of preparing ninth-year students to participate in the dialogue at the final interview and considers the inability to interpret the interrogative

statement as one of the reasons for the poor quality of student answers to questions from the examiner-interlocutor. The article gives a brief description of the methods of interpreting the issue: the mechanism of their work is described, their purpose is indicated, the conditions for the application of this or that method are listed, speech clichés verbalizing the interpretation activity are given.

*Keywords:* final interview, dialogue, interrogative statement, interpretation techniques.

## МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОТЕНЦИИ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ЖАНРОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ (ИНТЕРВЬЮ)

В статье представлена классификация текстов в жанре «интервью» на основании сущностных категориальных качеств, каковыми являются целевое назначение интервью и характер протекания беседы. Определяются 4 типа на основании первого критерия и два — на основании второго. Выявляются методические потенции произведений этого жанра и предлагаются формы работы в плане обучения развитию речи на занятиях по русскому языку в иностранной и русскоязычной аудиториях высшей школы.

*Ключевые слова:* интервью, жанр, развитие речи, обучение русскому языку, текст, личность.

Декларируемая в программах «готовность выпускника к живому общению с друзьями, будущими деловыми партнерами, другими коммуникантами после получения аттестата о среднем образовании»<sup>1</sup> вступает в противоречие с реальной ситуацией сокращения учебных часов и преобладания письменных контрольных заданий.

Очевидным следствием этого является неумение выпускников школ, а далее и студентов выражать свои мысли в устной форме, создавать собственное устное высказывание, аргументировать и отстаивать свою точку зрения. А ведь именно это умение необходимо выпускникам высших учебных заведений в их будущей профессиональной деятельности.

В процессе обучения умению вести дискуссию в широком смысле необходимо использовать адекватный учебный материал, которым, на наш взгляд, являются тексты публицистического жанра «интервью», демонстрирующие всю совокупность компонентов, знание и умение использования которых необходимы для построения собственного устного высказывания в ситуации профессионального, общекультурного и бытового общения.

Существует много классификаций интервью на основании различных критериев<sup>2</sup>.

Мы попытаемся выявить методические потенции жанра «интервью», классифицируя произведения этого жанра на основании сущностных категориальных качеств: целевое назначение интервью и характер протекания беседы. При этом будем учитывать, что эти качества не накладываются друг на друга, а находятся в отношениях дополнительности.

При рассмотрении интервью с точки зрения их целевого назначения можно выделить несколько групп. Безусловно, как всякий живой, функционирующий организм интервью может объединять в себе черты различных типов, но самую общую классификацию мы определили следующим образом: 1) интервью-информация; 2) интервью-консультация; 3) информативно-проблемное интервью; 4) информативно-личностное интервью.

1. **Интервью-информация** — небольшой по объему текст, основная цель которого дать в форме интервью самую общую информацию о факте или человеке, интерес к которым возник непосредственно в данный момент и отражает оперативную реакцию СМИ на этот интерес. Реплики интервьюера чаще всего представлены в форме общевопросительных и частновопросительных предложений, набор вопросов стандартен и варьируется в зависимости от объекта интервью.

2. **Интервью-консультация** также невелико по объему и представляет собой беседу журналиста со специалистом или представителем организации, ответственным за исполнение каких-то социально значимых функций (пенсионного фонда, ЖКХ и т. п.). Общая тема едина и конкретна, она может быть сформулирована одним вопросом. Ответы также конкретны, информация, как правило, официальная. Реплики журналиста оформляются в виде вопросительных, частновопросительных и общевопросительных или побудительных предложений, часто называется источник вопроса.

3. **Информативно-проблемное интервью** посвящено обсуждению актуальной, интересующей читателя, зрителя или слушателя проблемы. Эту большую группу можно разделить на 2 подгруппы в зависимости от доминирования информативного или оценочного компонентов.

В первом случае интервьюируемый выступает в качестве комментатора обсуждаемой проблемы. Обычно он является специалистом в данной области. Информация, которую он сообщает, как правило, объективна.

Во втором случае целью интервьюера является выяснение мнения о спорной проблеме совершенно определенного, конкретного лица. В интервью этого типа на общую информацию наслаиваются некоторые добавочные смыслы, придающие ей субъективный характер и личностную окраску. Объем интервью этого типа гораздо больше, чем у описанных ранее типов, сложнее формируются реплики интервьюера. Эти реплики расширяются, в дополнение к вопросу они могут содержать оценку предыдущей реплики собеседника, могут формироваться на основе не только вопросительных, но и повествовательных предложений.

4. Последний тип интервью мы назвали **информативно-личностным**, т. к. основной целью журналиста является выявление человеческих, нравственных, духовных характеристик определенного человека, личность которого по той или иной причине интересна будущим читателям или зрителям. Структура интервью такого типа наиболее сложна, в основном распространены два типа построения: интервью-монолог и интервью-диалог.

В первом случае интервьюер строит интервью как рассказ своего собеседника, дает ему максимальную свободу. Он не спрашивает, а лишь чуть-чуть «подталкивает», слегка заполняет паузы. Рассказ течет плавно, почти монологически, ненавязчиво направляемый интервьюером в намеченное русло. Обычно реплики журналиста представляют собой незаконченные предложения.

В интервью, построенных таким образом, личность интервьюируемого наиболее полно раскрывается в процессе реализации предоставленной ему возможности рассказать о своих раздумьях, изменении точки зрения в течение жизни, путях получения жизненного, профессионального, духовного опыта. Мастерство интервьюера проявляется в том, как он, минимально проявляя себя внешне, исподволь руководя беседой, может сделать ее информативной в двух пластах: поверхностном, содержащем необходимые сведения о собеседнике, и глубинном, возникающем у каждого читателя/зрителя, поскольку он, анализируя манеру говорить, отвечать на вопросы, имеет возможность сам выяснить для себя личностные характеристики интервьюируемого. Такой тип интервью, на наш взгляд, является наиболее современным и перспективным, т. к. он может быть использован как в текстовом, так и в видеоформате. Кроме того, он удовлетворяет возросшему стремлению современного человека самостоятельно разбираться во всем, а не потреблять уже готовые рецепты, оценки и мнения.

Информативно-личностные интервью могут быть построены и как диалог. Такая форма используется, когда движущей силой беседы является стремление журналиста спровоцировать собеседника на спор. Сознательно придавая интервью полемический характер, журналист способствует наглядному проявлению личности интервьюируемого.

В интервью этого типа реплики интервьюера имеют совершенно другую структуру: они гораздо более развернуты, состоят из ряда повествовательных предложений, часто содержат элементы отрицания.

Таким образом, мы можем констатировать, что целевое назначение интервью оказывает определенное влияние на его объем, форму, содержание реплик собеседников и структуру текста в целом.

С методической точки зрения можно рекомендовать использование двух первых типов на первом этапе работы, целью которого будет знакомство с правилами формулирования вопросов для получения определенной информации и обучение различным способам ответов на вопросы, в том числе и формам ухода от ответов.

Работа с двумя последующими типами должна начинаться с анализа эталонных интервью, наблюдения над особенностями их построения, взаимодействия между собеседниками, высказывания своего отношения к форме и содержанию этих интервью. И лишь на следующем этапе переходить к созданию собственного примера интервью.

Дополнением к этой классификации может быть выделение типов интервью по характеру протекания беседы. Здесь находят свое отражение раз-



личные типы речи в аспекте подготовленности/спонтанности, что, в свою очередь выражается в вариантах связей между отдельными репликами журналиста, отдельными репликами интервьюируемого, вопросо-ответными единствами. В соответствии с этим критерием интервью можно разделить на статические и динамические.

Статические интервью представляют собой пример письменного текста, структура которого не отражает реального процесса общения между собеседниками. Здесь надо заметить, что мы рассматриваем интервью как генетически устный текст, письменная фиксация которого вторична. В этом случае вопросы могут быть предложены интервьюируемому в письменной форме и представляют собой готовый, жесткий каркас текста. В этом случае текст делится на отдельные блоки и имеет выраженные связи только между вопросом и ответом. Вопросо-ответные единства абсолютно автосемантически, локально не закреплены, их даже можно поменять местами. При проекции на текстовые характеристики у статических интервью обнаруживается лишь целостность, а ее лингвистическое выражение - связность — практически отсутствует.

Динамические интервью отражают сам процесс создания текста. Вопрос не представляет собой заготовку, а рождается из предыдущей реплики, провоцируется ею. Здесь мы уже наблюдаем связность как текстовую характеристику. Реплики журналиста могут уточнять сказанное, заострять внимание читателя/зрителя на каком-либо определенном или значительном, с точки зрения журналиста, факте или его интерпретации собеседником, что может служить отправной точкой для нового поворота беседы.

В динамическом интервью журналист превращает читателя/зрителя в третьего участника разговора, текст рождается, приобретает свою структуру и смысл «на глазах» этого третьего участника, постепенно, шаг за шагом.

Обобщение двух приведенных классификаций позволяет обнаружить между ними определенные соответствия. В статической форме чаще всего выступают интервью-информация и интервью-консультация. По мере усложнения получаемой информации и ее углубления в личность интервьюируемого наблюдается стремление к динамизации формы. То есть информативно-проблемные и информативно-личностные интервью тяготеют к динамическим формам.

Здесь необходимо заметить, что так называемых чистых жанров и типов практически не бывает, они комбинируются и переплетаются между собой, но предложенная классификация дает возможность работать с произведениями жанра интервью, двигаясь от простого к сложному, сознательно подходя к целям и задачам интервьюера, выбирая наиболее продуктивную форму для выполнения этих задач, что в дальнейшем позволит свободно осуществлять коммуникацию в любой сфере и с любыми коммуникантами.

Безусловно, разнообразие типов и форм интервью позволяет говорить о продуктивности этого жанра в СМИ, особенно возросшей с появлением видеороликов.

Современные технические и информационные возможности открывают новые методические пути использования интервью в учебных целях не только для журналистов, но и для более широкого круга обучающихся.

На основании предложенной классификации можно также создать пособие по развитию речи с использованием не только текстового материала интервью, но и популярного в последние годы видеоматериала<sup>3</sup>.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Вершинина Г. М.* Речевые уроки в XXI веке: «Путь» к ЕГЭ или к жизненному успеху? (к вопросу о концепции современного коммуникативного образования школьников) // Русский язык в поликультурном мире. III Международный симпозиум (8–12 июня 2019 г.). Сб. научных статей. Т. 2. Симферополь. С. 38.

<sup>2</sup> История интервью и его проведения. Зачем вам интервью? URL: <http://bagnenko.name/blog/the-history-of-interview> (дата обращения: 02.06.2020).

<sup>3</sup> *Милевская Т. Е.* Поиски «золотой середины» (традиции и новации в обучении русскому языку в высшей школе) // Русский язык в поликультурном мире. III Международный симпозиум (8–12 июня 2019 г.). Сб. научных статей. Т. 2. Симферополь. С. 128–132.

**Milevskaya, T. E.**

*Saint-Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering*

## METHODOLOGICAL POTENCIES OF JOURNALISTIC GENRES IN RUSSIAN LANGUAGE CLASSES IN HIGH SCHOOL (INTERVIEW)

The article presents the classification of texts in the genre of “interview” on the basis of essential categorical qualities, which are the purpose of the interview and the nature of the conversation. The main characteristics of each of the selected types in terms of their structure, language characteristics, the relationship between the replicas of the interlocutors are given. The methodical potencies of the works of this genre in terms of teaching the development of speech in the Russian language teaching in high school are revealed.

*Keywords:* interview, genre, speech development, Russian language teaching, text, personality.

## ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ-СЛОВЕСНИКОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В данной статье рассматривается ряд вопросов, связанных с особенностями подготовки филологов-русистов к реализации внеурочной воспитательной деятельности по русскому языку в полиэтнической образовательной среде в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) при изучении безэквивалентной лексики, функционирующей на территории Оренбургской области.

*Ключевые слова:* внеурочная воспитательная деятельность, полиэтническая образовательная среда, поликультурная личность, безэквивалентная лексика.

В современной школе внеурочная деятельность является неотъемлемой частью учебного процесса в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС). В связи с тем, что внеурочная работа в значительной степени реализовывает воспитательную функцию образования, широко востребован в парадигме педагогического знания термин «внеурочная воспитательная деятельность».

В российских реалиях «воспитание происходит при межкультурном взаимодействии больших и малых этносов <...>. Подобная тенденция предполагает сопряжение через воспитание культурных ценностей всех участников межкультурного диалога, создание общего культурного национального пространства, где каждый человек обретает социальный и этнический статус»<sup>1</sup>, таким образом, многокультурность и полиэтничность становятся приоритетными направлениями для системы образования России.

Данные положения соответствуют ФГОС, который «разработан с учетом региональных, национальных и этнокультурных потребностей народов Российской Федерации и направлен на обеспечение: <...> сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, реализации права на изучение родного языка, овладение духовными ценностями и культурой многонационального народа России»<sup>2</sup>. Что особенно актуально для такого полиэтнического региона, как Оренбургская область, расположенная на границе с Республикой Казахстан, Татарстаном и Башкортостаном и объединившая на своей территории представителей более 100 национальностей.

Сложившаяся полиэтническая образовательная среда как «специфическая форма человеческой практики, направленная на преобразование

жизнедеятельности людей, проживающих в едином геоисторическом пространстве, с целью организации поддерживающих человека условий, в которых ему представляются возможности для разрешения важных задач своей жизнедеятельности и образовательных задач, позволяющих человеку познавать мир и себя в мире»<sup>3</sup>, раскрывает перед современным учителем новые образовательные возможности, но при этом вызывает ряд вопросов, связанных с реализацией педагогического потенциала.

В этой связи на базе Оренбургского государственного педагогического университета была разработана и реализована факультативная дисциплина «Внеурочная воспитательная работа по русскому языку», которая «ставит своей целью формирование у будущих учителей-словесников умений и навыков внеурочной воспитательной деятельности, а также развитие определенного набора личностных качеств, способствующих готовности к профессиональной деятельности»<sup>4</sup>.

Учитывая, что личность учителя — сформированная поликультурная личность, а личность ученика — формирующаяся поликультурная личность, задача учителя состоит в том, чтобы, с одной стороны, помочь ученику в самоидентификации личности, с другой — привить уважение к культурам других народов, приобщить к их национальным традициям и обычаям, с учетом принципов толерантности, и сформировать позитивное отношение к представителям других национальностей для выстраивания межкультурного диалога.

Наряду с этим перед филологом-русистом стоят и образовательные задачи, которые сопровождаются определенными трудностями, связанными с усвоением учащимися фонетической и лексико-грамматической систем русского языка. Зачастую во время учебных занятий не может в полной мере быть реализована работа этноориентированной направленности, эту задачу решает внеурочная воспитательная деятельность по русскому языку в условиях полиэтнической образовательной среды, которая в свою очередь «ориентирует человека на взаимодействие, посредством которого он определяет значимые для себя отношения с окружающим миром в процессе решения образовательных задач»<sup>5</sup>.

В данном аспекте огромным потенциалом обладает работа с безэквивалентной лексикой, обозначающей реалии того или иного народа (предметы быта, понятия материальной и духовной культуры и др.). В этой связи особый интерес представляет «Оренбургский областной словарь»<sup>6</sup> доцента кафедры русского языка Оренбургского педагогического института Б. А. Моисеева, являющийся важнейшим трудом, описывающим диалектные слова Оренбуржья, часть из которых иллюстрирует культуру многонационального народа региона.

Значительная доля диалектного богатства Оренбургской области представлена заимствованиями из тюркских языков (преимущественно казахского, татарского, башкирского). Среди тематических групп, зафиксированных

в словаре, самыми обширными являются группы, иллюстрирующие предметы быта, блюда национальной кухни, предметы одежды и обуви.

В качестве эксперимента среди будущих учителей-словесников и студентов нефилологических специальностей был проведен опрос, результаты которого показали, что студенты филологического и исторического факультетов в большей мере владеют знаниями диалектных слов тюркского происхождения, функционирующих на территории Оренбургской области. Более 50 % опрошенных указали, что знают значения тюркских слов, потому что это родные языки их друзей и знакомых.

Например, слово *бурсаки* — «казахское кушанье из кусочков теста, сваренных в сале»<sup>7</sup> — смогли верно определить 70 % представителей филологического факультета, 60 % студентов-историков, 40 % будущих учителей начального образования и 30 % учащихся Института естествознания и экономики ОГПУ. В ходе исследования были выявлены неожиданные значения, присвоенные слову, такие как люди, рыбаки, воины, мужчины, охотники.

Изучение безэквивалентной лексики в условиях полиэтнической образовательной среды может быть реализовано в различных формах организации внеурочной воспитательной работы по русскому языку, таких как устные журналы, конференции, конкурсы, викторины, олимпиады, турниры, праздники (День родного языка, Неделя русского языка и др.), творческие задания (с элементами исследования) и др. Использование в рамках внеурочной воспитательной работы по русскому языку слов, пословиц, поговорок, фразеологизмов, иллюстрирующих культуру разных народов, становится отправной точкой для интереса школьников к пониманию культурной полифонии и позволяет учителю реализовать принципы толерантности и поликультурности.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Джурицкий А. Н.* История российской педагогики. Южно-Сахалинск: СахГУ, 2010. С. 176.

<sup>2</sup> Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 (ред. от 29.06.2017) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 07.06.2012 № 24480) [Электронный ресурс] // [КонсультантПлюс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_131131/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131/) (дата обращения: 14.05.2020).

<sup>3</sup> *Бережнова Л. Н.* Этнопедагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Л. Н. Бережнова, И. Л. Набок, В. И. Щеглов. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2013. С. 122.

<sup>4</sup> *Миронова Е. А.* Подготовка учителей-словесников к реализации внеурочной воспитательной деятельности по русскому языку // Динамика языковых и культурных процессов в современной России [Электронный ресурс]. Вып. 6. Материалы VI Конгресса РОПРЯЛ (г. Уфа, 11–14 октября 2018 года). СПб.: РОПРЯЛ, 2018. С. 1259.

<sup>5</sup> *Бережнова Л. Н.* Указ. соч. С. 126.

<sup>6</sup> *Моисеев Б. А.* Оренбургский областной словарь. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2010. 192 с.

<sup>7</sup> Там же. С. 26.

**Mironova, E. A.**

*Orenburg State Pedagogical University*

**PECULIARITIES OF PREPARING PHILOLOGISTS TO IMPLEMENT  
EXTRACURRICULAR EDUCATIONAL ACTIVITIES IN A MULTI-ETHNIC  
EDUCATIONAL SPHERE**

This article discusses a number of issues related to the peculiarities of preparing Russian philologists for the implementation of extracurricular educational activities in the Russian language in a multi-ethnic educational sphere in accordance with the Federal state educational standard (FSSES) in the study of non-equivalent vocabulary operating in the Orenburg region.

*Keywords:* extracurricular educational activity, multi-ethnic educational sphere, multicultural personality, non-equivalent vocabulary.

**Мухаметшина Резеда Фаилевна**

*Казанский (приволжский) федеральный университет*

Rezeda\_fm@bk.ru

**Панфилова Яна Александровна**

*Международная школа Бала-Сити*

yap@balacity.ru

## **ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДНИХ КЛАССОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПОЛИЛИНГВАЛЬНЫХ ШКОЛ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН**

В статье рассматриваются технологии, позволяющие развить лексические навыки общения в урочной и внеурочной деятельности на уроках русского языка или интегрированных уроках. Особое внимание уделяется методике преподавания фразеологии в школе как одного из разделов, вызывающего трудности в понимании, что приводит к появлению речевых ошибок в речи обучающихся. В статье подробно описываются игровые приемы, способствующие развитию коммуникативных навыков, а также способности к сотрудничеству.

*Ключевые слова:* полилингвизм, лексические навыки, коммуникация, фразеология, игровые технологии, внеурочная деятельность.

Современный мир ставит непростую задачу перед образованием: не только обучить предметным знаниям, но и подготовить гармонично развитую личность, способную адаптироваться к постоянно меняющимся реалиям. Безусловно, для достижения этой цели обучающимся важно приобрести коммуникативные навыки, которые они будут использовать во всех сферах жизни. Однако недостаточно просто овладеть умением выразить свою мысль, необходимо верно определить коммуникативный замысел собеседника, выстроить свою речь так, чтобы достичь желаемого результата в диалоге, прийти к сотрудничеству, без которого невозможно справиться, работая в сферах деятельности, требующих знаний из разных областей и наличия «гибких» навыков (к примеру, компьютерная лингвистика). Обучающиеся средней школы должны по выпуску из 9-го класса обладать следующими лексическими навыками: «автоматизированность (низкий уровень напряженности, достаточная скорость выполнения действия, плавность); гибкость (возможность функционирования навыка в новых ситуациях общения на новом речевом материале); сознательность (способность к самоконтролю и самокоррекции); устойчивость (прочность); самостоятельность; интерферирующее влияние системы родного языка (воздействие со стороны навыков родного языка)»<sup>1</sup>.

Также одной из целей всех педагогов является развитие функциональной грамотности учащихся, особое место в этой системе занимает читательская грамотность, которая активно формируется на уроках словесности. Исследования PISA 2018 г., производивших анализ уровня читательской грамотности пятнадцатилетних обучающихся в разных странах, показали, что Россия оказалась на 26-м месте (в мире 16 стран, средний балл которых значительно выше)<sup>2</sup>. Поэтому на уроках русского языка необходимо уделять внимание развитию не только письменной грамотности, но и функциональной, а также отводить время на отработку лексических навыков.

В Бала-Сити учебно-воспитательный процесс не ограничивается уроками и классными часами, еще до начала занятий педагоги предлагают своим ученикам увлекательные задания для развития их творческих и интеллектуальных способностей. В отведенное время для активностей по русскому языку мы проводим мероприятия, направленные на расширение кругозора учащихся, глубоко погружающие в предмет, а также развивающие навыки командной работы. На неделю я предлагаю ученикам задания, которые можно выполнять, обсуждая в парах или малых группах (решение лингвистических задач, заданий типа PISA) и обязательно провожу командную игру (квиз, «Своя игра», «Что? Где? Когда?»), включающую вопросы из всех разделов языкознания. По итогам мероприятий на листах А4 каждый ученик отмечает свой успех, насколько, по его мнению, он продвинулся в изучении предмета и развитии навыков общения, сотрудничества, а на отдельном стикере можно написать свои впечатления (что понравилось, что нет) и прикрепить к доске, тем самым осуществляется быстрая рефлексия, а одноклассники имеют возможность прочесть мнение другого в любое время. Таким образом, каждый может оценить себя и наметить пути своего развития, конечно, при необходимости посоветовавшись с педагогом.

В урочное время вне зависимости от основной темы урока я предлагаю задания на развитие коммуникативных навыков. Особенно стоит сказать об изучении фразеологии, на которую отводится мало занятий, хотя именно этот пласт речи вызывает у обучающихся достаточно трудностей. Так, первую трудность для большинства учащихся составляет идентификация того или иного фразеологического оборота в письменной или устной речи. Между тем любой фразеологизм представляет собой устойчивое, семантически и синтаксически неделимое выражение, однако школьники часто не умеют распознавать и воспринимать его целиком. Другая трудность овладения вышеуказанной темой заключается в толковании фразеологизма, что, как правило, обусловлено его образным, переносным значением. На сегодняшний день далеко не все учащиеся имеют достаточно компетенций, для того чтобы безошибочно уловить тонкость семантики фразеологического оборота как единого целого, а также чтобы объяснить его происхождение. Наконец, существенную трудность для школьников представляет сама языковая оболочка фразеологизма, которая может включать в себя архаичную (устаревшие



слова) и современную малоупотребительную лексику, что, естественно, также создает своего рода препятствие для адекватного восприятия учащимися русской фразеологии. Перечисленные проблемы часто приводят к возникновению речевых ошибок при использовании фразеологизмов, т. е. неправильному употреблению устойчивых оборотов речи, связанному с неоправданным изменением внешней формы фразеологической единицы, заменой ее компонентов, искажением значения.

Для лучшего запоминания фразеологизмов я предлагаю ученикам творческое задание, которое они с удовольствием выполняют. Каждый тянет из специальной коробочки фразеологизм и к концу недели представляет работу, которая у него получилась. Обучающимся необходимо выяснить происхождение данного фразеологизма, написать маленькую историю, включив фразеологический оборот в свой письменный ответ, а также проиллюстрировать данное устойчивое выражение. Последняя часть особенно увлекает учеников в учебный процесс, т. к. они вольны представить фразеологизм, используя те образы и культурные коды, которые им близки. Часто обучающиеся используют героев аниме из своих любимых фильмов и мультфильмов для изображения фразеологизма, что становится поводом рассказать об этом герое и попрактиковаться в развитии навыков спонтанной речи. После того как все работы будут сданы, они вывешиваются на специально отведенной для творческих работ доске, и у учеников появляется новое задание: угадать по рисунку одноклассника, о каком фразеологизме идет речь, а потом подобрать к нему антонимичный фразеологизм и зарисовать свой ответ. Если обучающиеся встречают незнакомый фразеологизм, то они часто уже сами изъявляют желание проделать эту работу и пополнить нашу с ними фразеологическую копилку.

Работа в полилингвальной школе расширяет педагогические возможности учителя-словесника и позволяет не только углубить знания о языковых процессах на примере одного языка, а проследить сходства и выявить различия языковых единиц. Уроки коллаборации с другими филологами носят билингвальный характер, т. к. два педагога ведут рассуждение на двух языках, что позволяет как получить новые предметные знания, так и раскрыть лингвистический потенциал ребят. Однако для проведения такого урока требуется особая подготовка. К примеру, каждый учитель на своем уроке (китайского, испанского, английского, русского и татарского языков) начинает изучать лексикологию и обсуждает с учениками, что этот раздел тесно связан с грамматическим строем языка, словообразовательными моделями, фразеологией. После этого педагоги обсуждают, выбирают одну точку соприкосновения этого большого раздела и готовятся к совместному уроку. Таким образом был разработан интегрированный урок русского и английского языков, важно отметить, что оба педагога являются носителями языка. Урок ориентирован на сравнение фразеологических оборотов, выделение общего в построении, семантике фразеологизмов в двух языках и подбор аналогичных выраже-

ний. Ребятам предлагались устойчивые выражения на русском и английском языках, а их задача состояла в разделении их на тематические группы и выявлении, какие темы отражены в большей степени, а какие в меньшей в том и другом языках. На занятии у одного ученика возник вопрос, почему в испанском языке большинство фразеологизмов связаны именно с животными, а в английском и русском языках с Библией и историей. Так, на самом уроке возникла тема исследовательской работы, выполнить которую вызвались три обучающихся, организовав новую малую группу для дальнейшего сотрудничества. Еще одна тема, которой заинтересовались обучающиеся, стала «Анимализм в разряде полилингвального прочтения», цель которой раскрыть семантику образов животных разных народов и выяснить, какие животные чаще используются в устойчивых выражениях. На следующий год ученики собираются представить классу свои исследования и в дальнейшем делиться своим опытом на научных конференциях.

Таким образом, сопоставление фразеологизмов разных языков не только позволяет разнообразить урок, но и расширяет представления учеников о самой специфике фразеологической единицы как культурно маркированного языкового знака, содержащего в себе сведения о культуре, истории и быте народа. В целом изучение фразеологии на интегрированных уроках в полилингвальной школе позволяет не только расширить и обогатить словарный запас учащихся, сделать их речь более точной и выразительной, но и способствует достижению ими успеха в межкультурной коммуникации. Как отмечают авторы книги «Как преподавать русский язык двуязычным детям» А. Л. Бердичевский, З. Н. Никитенко, Е. А. Хамраева, «интегративный подход позволяет “интеллектуально прирастать”, т. е. получать комплексную информацию о мире через язык и обогащать ее»<sup>3</sup>.

В рамках внеурочной деятельности в Бала-Сити мы проводим уроки на открытом воздухе, посещая поэтические места, вспоминая истории, связанные с ними, и выразительно читая произведения этих авторов. Иногда мы берем с собой заготовленные карточки для игр и устраиваем «интеллектуальный пикник». Например, у нас есть такой вариант игры на развитие лексики: ученики выбирают или вытягивают тему игры (части тела, библейские мотивы, исторические события, фразеологизмы из басен, сказок) и сообщают ее учителю. Педагог достает из альбома карточку-фишку, читает фразеологизм. Первый участник объясняет значение фразеологизма и получает карточку-фишку при верном ответе, при ошибке право ответа передается следующему участнику. Далее отвечает второй игрок, третий и т. д. Выигрывает тот ученик, который первым закроет свою картонную карту фишками. Таким образом, мы закрепляем уже изученный материал в игровой форме.

Хорошим упражнением для практики речи, которое нравится ученикам, является игра «Убеди своего одноклассника». Иногда мы усложняем задачу, и необходимо не просто привести достаточное количество аргументов, чтобы убедить оппонента, но и использовать в своей речи образные выражения

и фразеологизмы, которые позволяют более точно и метко выразить свои эмоции и отношение к предмету дискуссии. Как правило, для обсуждения мы выбираем социально значимые темы, учитывая возрастные особенности и интересы обучающихся, что дает возможность раскрыться самим ребятам, обрисовать круг своих нравственных ценностей.

Таким образом, игровые технологии, нестандартные и интегрированные уроки в полилингвальной среде позволяют конкретизировать общие знания о языке, уверенно использовать их на практике и учиться «гибким» навыкам, которые необходимы в современной жизни.

## **ПРИМЕЧАНИЯ**

<sup>1</sup> Мильруд Р. П. Коммуникативность языка // ИЯШ. 2001. № 6. С. 45–56.

<sup>2</sup> Министерство просвещения Российской Федерации ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» Центр оценки качества образования / проведение исследования PISA-2018 в России. URL: [http://www.centeroko.ru/pisa18/pisa2018\\_rl.html](http://www.centeroko.ru/pisa18/pisa2018_rl.html) (дата обращения: 13.05.2021).

<sup>3</sup> Бердичевский А. Л., Никитенко З. Н., Хамраева Е. А. Как преподавать русский язык двуязычным детям : методическое пособие для учителей [Текст] / под общ. ред. д-ра пед. наук, проф. А. Л. Бердичевского. М.: Фонд «Русский мир», 2015. 239 с.

**Mukhametshina, R. F.**

*Kazan (Volga region) Federal University*

**Panfilova, I. A.**

*Bala-City School*

## **TECHNOLOGIES FOR FORMING LEXICAL COMMUNICATION SKILLS OF MIDDLE SCHOOL STUDENT ON THE RUSSIAN LESSONS: FROM THE WORK EXPERIENCE OF THE REPUBLIC OF TATARSTAN'S MULTILINGUAL SCHOOLS**

The article discusses technologies allowing to develop lexical communication skills in classroom and extracurricular activities in the Russian language lessons or integrated lessons. The authors pay particular attention to the methodology of teaching phraseology at school as one of the sections that causes difficulties in understanding. This leads to the appearance of speech errors in the speech of students. The article describes in detail the game techniques that contribute to the development of communication skills, as well as the ability to cooperate.

*Keywords:* multilingualism, lexical skills, communication, phraseology, game technologies, extracurricular activities.

## НАРУШЕНИЯ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ УСТРАНЕНИЯ

В статье анализируются ошибки в письменных работах студентов, выполненных в разных жанрах, и показаны возможности их предупреждения. Подчеркивается необходимость систематической работы, направленной на совершенствование компетенции студентов в области нормированной письменной речи.

*Ключевые слова:* обучение, письменная речь, нарушения норм письменной речи в работах разных стилей.

Проблема совершенствования уровня языковой и коммуникативной компетенции студентов в письменной речи в рамках обучения русскому языку и культуре речи продолжает оставаться актуальной, что обусловлено снижением уровня речевой культуры нашего общества в целом. Одной из причин данной ситуации является постоянно усиливающееся влияние на письменную речь устной речи, а также нелитературных форм языка. В преподавании русского языка и культуры речи одной из формируемых у студентов компетенций является компетенция, обеспечивающая им возможность грамотно, в соответствии с общелитературными нормами и нормами в разных стилях составлять письменные тексты разных жанров и стилей. В соответствии с программой, составленной на основе государственных стандартов, компетенции в письменной речи могут совершенствоваться при выполнении письменных заданий разного характера. В нашем случае к основным видам письменных работ, по которым можно оценивать уровень сформированности навыков и умений, мы относим эссе (публицистический стиль), реферат (научный стиль), личные документы (резюме, заявление, объяснительная записка, расписка, доверенность) (официально-деловой стиль). Ошибки, встречающиеся в письменных работах указанных видов, свидетельствуют о том, что этот аспект в преподавании дисциплины требует серьезного внимания. К сожалению, времени на дисциплину в целом и на этот вид деятельности в течение одного семестра недостаточно для того, чтобы внедрить целостную систему обучения письменной речи. Тем не менее работа, связанная с выявлением ошибок, а также их предупреждением, постоянно находится в поле зрения преподавателя на занятиях как в режиме офлайн, так и в режиме онлайн.

Рассмотрим некоторые нарушения (ошибки), выявленные при проверке письменных работ студентов.

Одной из работ, которая не требует от студентов специальной предварительной подготовки и которая выполняется ими в начале изучения дисциплины, является сочинение-эссе на тему «Кто я?». В данном случае студентам дается полная свобода в выборе формата своего сочинения, его объема и содержания. Целью данной работы является получение важной информации о студентах, с которыми предстоит работать в течение семестра. Эти данные помогут скорректировать рабочую программу с учетом уровня подготовленности студентов и их интересов. Необходимо отметить, что данное задание не оставляет студентов равнодушными: многие студенты радуются возможности раскрыть свое «Я» (*Сочинение о себе — прекрасный повод проанализировать себя и свою жизнь*), других оно приводит в некое замешательство, кажется странным, а третьих (в редких случаях) даже ставит в тупик (*вызывает ступор*). При этом со стороны студентов часто возникает вопрос: «А кто это будет читать?» А когда они узнают, что никто, кроме преподавателя, не прочтет их сочинения, то успокаиваются и дают простор своей фантазии. В данном случае мы не ставим перед собой цель проанализировать содержательную сторону работ (хотя она очень интересна), т. к. к этой теме мы обращались ранее<sup>1</sup>, а рассмотрим лишь некоторые ошибки, значительная часть которых связана с нарушением тех или иных видов норм.

Так, среди ошибок в тексте эссе можно выделить как грамматические, так и лексические (речевые) ошибки. К нарушениям морфологических норм, которые вызваны влиянием устной речи или просторечия, следует отнести, например, обращение к преподавателю: *Привет!* (в чатах, например, часто обращение вообще отсутствует), а также такие нарушения, как *родилась в городе Иркутск, приехала с Краснодарского края, поступила по олимпиаде, поступила (пошла) на дизайнера, отучилась на мастера-преподавателя, по окончании учебы, олимпиаду завалила, обзавелась новыми знакомыми, готовилась к поступлению в Питер и др.* Нарушения синтаксических норм чаще всего связаны с неправильным управлением: *сильна в рисование и придумывание; солидарна моим мыслям*; примерами лексических нарушений являются: *студентка-бюджетница, родители-трудоголики; была хорошисткой; ходила на пробник; пошла после пар, отдала в художку (художественную школу), пошла сначала на коммерцию (на коммерческое обучение) (начитавшись романов), я получила мечтательность и романтическую любовь к жизни; я практически жил на довузовской подготовки.*

Безусловно, в работах немало и пунктуационных ошибок. Это чаще всего нарушения в постановке знаков препинания, как правило, лишних запятых в структуре простых предложений между главными или главными и второстепенными членами предложения: *Однажды в школе, мне предложили...; Я считаю, это хорошим качеством*; отсутствие обособления вводных слов, таких как *конечно, наоборот* и др., а также причастных и деепричастных оборотов и др.

Как правило, времени на корректирование орфографических и пунктуационных навыков программой не предусмотрено, однако в процессе

подготовительной работы к интернет-тестированию студентам предлагается ряд тренировочных тестов, содержащих задания, выполнение которых требует повторения некоторых правил орфографии и пунктуации. Кроме того, в диагностический тест, который дается студентам на самом первом занятии, также включены задания на проверку орфографических знаний. Значительная часть ошибок в этом задании связана с правописанием частицы НЕ с разными частями речи, суффиксов Н/НН в прилагательных и причастиях, а также предлогов и др.

Выполнение другого письменного задания связано с совершенствованием целого комплекса навыков и умений, необходимых при работе с научным текстом. Итогом в изучении научного стиля речи является задание, предполагающее реферативное изложение научного текста. Предваряет это задание лекция, целью которой является ознакомление студентов с особенностями научного стиля речи (лингвистическими и экстралингвистическими), со структурой научного текста, в частности, со средствами связи, используемыми при построении научного текста; структурой собственно реферата и реферативного изложения текста (мини-реферата), на основе которого удобнее всего отрабатывать такие необходимые при реферировании навыки и умения, как сжатие информации, ее обобщение с помощью введения в текст обобщающих слов с абстрактным значением, а также выбор необходимых для описания информации стандартизированных языковых средств. Помимо языковых конструкций, целесообразно предложить студентам образец реферативного текста для анализа под руководством преподавателя.

Процесс реферирования, как известно, предполагает достаточно сложную аналитико-синтетическую переработку научной информации, лежащую в основе многих видов письменных работ, выполняемых студентами (рефераты, курсовые и дипломные работы и др.). Он требует от студентов использования целого комплекса навыков и умений. Если сама структура реферативного текста у студентов не вызывает затруднений (введение, основная часть и заключение), то выбор адекватных содержанию информации средств связи, с помощью которых осуществляется переход от одного блока информации к другому, сопряжен с определенными трудностями. Чтобы снять эти трудности, со студентами проводится работа, связанная с анализом разнообразных смысловых отношений, содержащихся в научном тексте, и лексических средств, выполняющих функцию связи между частями информации и одновременно обеспечивающих развитие информации в тексте. При этом средства, относящиеся к разным частям речи (знаменательным и служебным), а также их разнообразные сочетания, с помощью которых осуществляется передача разных смысловых отношений в научном тексте (причинно-следственные, условные, сопоставительные и др.), воспринимаются студентами в новом для них — функциональном — аспекте<sup>2</sup>. Если трудности у студентов возникают из-за непонимания характера логико-смысловых отношений между частями информации, то вторичный текст оказывается состоящим как

бы из отдельных частей, не связанных между собой по смыслу. При этом нарушается абзацное членение текста. Представляется, что одной из причин такого подхода является перенос на данный вид работы усвоенных ранее навыков написания сочинения в формате ЕГЭ с его жесткой стандартной схемой.

Еще один вид письменных работ выполняется студентами после ознакомления с языковыми нормами официально-делового стиля речи. В отведенное программой время считаем обязательным познакомить студентов с особенностями таких документов, как заявление, резюме, объяснительная записка, доверенность, расписка и др. Практика показывает, что часть студентов не знает, какой документ необходимо составить применительно к той или иной важной для них ситуации, или не может составить тот или иной документ без опоры на образец. Так, например, они не всегда видят сходство и отличие между заявлением и объяснительной запиской и т. д. Поэтому считаем необходимым «проигрывать» со студентами разнообразные ситуации, требующие составления тех или иных документов<sup>3</sup>. Конечно, необходимую информацию сейчас можно найти в Интернете, в том числе и образец любого документа. Однако в определенных обстоятельствах может возникнуть необходимость в составлении документа личного характера без «подсказки» (собственноручно), и в этом случае важно не продемонстрировать свою беспомощность.

При работе с тем или иным видом документа очень важно обратить внимание студентов как на структурные, так и на языковые особенности документа, в частности на его стилистические особенности, а также показать, какие языковые средства в текстах документов не могут быть использованы, т. к. они нарушают стилевое единство. Например, работая над составлением текста объяснительной записки, обращаем внимание на то, что в соответствии со стилистическими особенностями данного документа предпочтительным считается использование глаголов «присутствовал» / «отсутствовал», «явился» / «не явился», а не глаголов «был» / «не был», «пришел» / «не пришел», а в заявлении — «прошу предоставить отпуск», «оказать материальную помощь», а не «прошу дать отпуск, материальную помощь» и др. Также необходимо напомнить студентам, что остаются неизменными классические (традиционные) требования к составлению многих документов, касающиеся структурных особенностей документа (расположения его частей), а формы, скопированные с западных образцов, не соответствуют сложившимся традициям оформления и, собственно, ничего нового не добавляют к традиционным формам. Кроме того, важно, чтобы студенты поняли всю значимость делового общения, и прежде всего в письменной форме, т. к. именно письменная речь является одним из важнейших показателей уровня речевой культуры человека, в том числе и профессиональной. Выражая тревогу за чистоту русского языка, в свое время очень точно об этом сказал известный писатель Валентин Распутин: «Как мы выражаем себя в устной и письменной речи, такого отношения к себе и заслуживаем». И эти формы «выражения»

в современной письменной речи многообразны, и нередко они не отвечают нормам литературного языка, и в том числе нормам делового стиля речи. Вероятно, как раз об этом важно напоминать студентам, показывая им различия между нормированной (кодифицированной) письменной речью и теми формами, которые получили распространение в Интернете (чатах, социальных сетях и пр.).

Таким образом, преподаватели должны использовать разные возможности, чтобы неуклонно повышать уровень языковой и коммуникативной компетенции студентов в сфере письменной речи. В противном случае общество может получить поколение, которое утратит способность формулировать свои мысли в письменной форме и даже, может быть, просто писать. Проблема может быть разрешима, если дисциплина «Русский язык и культура речи» будет занимать в учебных планах нефилологических вузов не столь скромное место.

### **ПРИМЕЧАНИЯ**

<sup>1</sup> *Налимова Т. А.* Штрихи к коллективному портрету первокурсника Динамика языковых и культурных процессов в современной России [Электронный ресурс]. Вып. 6. Материалы VI Конгресса РОПРЯЛ, г. Уфа, 11–14 октября 2018 г. СПб.: РОПРЯЛ. С. 1266–1270.

<sup>2</sup> *Свидинская Н. Т.* Русский язык и культура речи: учеб. для студентов-нефилологов высш. уч. завед. / Н. Т. Свидинская, Л. Г. Кунина, Т. А. Налимова; под ред. Н. Т. Свидинской. СПб.: СПГУТД, 2009. С. 191–192, 208–211.

<sup>3</sup> *Русская деловая речь (письменные и устные формы): учебное пособие для студентов гуманитарных и технических учеб. заведений / под общей ред. проф. В. В. Химика и проф. Н. Т. Свидинской.* СПб.: СПГУТД, 2011. С. 306–307.

**Nalimova, T. A.**

*Saint-Peterburg State University of Industrial Technologies and Design*

### **VIOLATIONS IN THE WRITTEN LANGUAGE OF STUDENTS AND THE POSSIBILITY OF THEIR ELIMINATION**

The article analyzes errors in written works of students, performed in different genres, and shows the possibilities of their prevention. The need for systematic work aimed at improving the competence of students in the field of standardized written speech is emphasized.

*Keywords:* teaching, written speech, violations of the norms of written speech in works of different styles.



## ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ И МЕЖДУНАРОДНОГО ПРАВА

В статье описывается лингводидактический подход к обучению будущих специалистов-международников навыкам владения дипломатическим подстилом в рамках официально-делового стиля речи, а также официально-деловым и научным стилями речи, характерными для текстов международно-правовой направленности. 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:* стилистика русского языка, язык специальности, дипломатический подстиль, профессионально ориентированное обучение, русский язык как родной, русский язык как неродной.

Всестороннее развитие навыков и умений в применении и практическом использовании русского языка будущими специалистами международно-правовой направленности как в профессиональной, так и в общественно-политической сфере является одной из задач образовательного процесса в сфере повышения лингвистической компетентности учащихся, в области овладения навыками составления профессиональных письменных текстов, а также совершенствования техники ведения полемического дискурса<sup>1</sup>. В основных образовательных программах бакалавриата вузов РФ по направлениям подготовки «Международные отношения», «Юриспруденция. Профиль «Международное право»», «Международные экономические отношения» содержатся такие дисциплины, как, например, «Русский язык и культура речи» (МГИМО Университет, MGIMO University), «Культура речи и деловое общение» (МГИМО Университет, MGIMO University), «Современный русский язык для дипломатов» (Дипломатическая академия МИД России, Diplomatic Academy of the Russian Foreign Ministry) и др., что связано с новыми задачами, включающими формирование у будущих специалистов навыков профессионального, а также межкультурного взаимодействия на пространстве нового концерта держав.

В Юридическом институте Российского университета дружбы народов (RUDN University) на кафедре русского языка разработан и в течение последних лет активно опробуется и совершенствуется дисциплина «Язык и речь в профессиональной деятельности юриста-международника», адресованная студентам 2-го курса, обучающимся по направлению «Юриспруденция. Профиль «Международное право»». Целью обучения является

формирование и развитие коммуникативно-речевой компетенции специалиста — участника профессионального общения на русском языке в сфере международного права, международных отношений, дипломатии, международной политики, международных экономических отношений и технологий.

В соответствии с вышеназванной целью ставятся следующие задачи: научить учащихся различать функциональные стили речи (научный, официально-деловой, публицистический), которые используются в документах и публикациях в сфере международного права и международных отношений, определять функционально-смысловые типы письменной речи (повествование, описание, рассуждение), повысить у учащихся уровень стилистической, орфографической и пунктуационной грамотности с тем, чтобы грамотно составлять деловые письма в соответствии с нормами и особенностями русской профессиональной речи, переводить иностранный текст на русский язык с неизменным учетом норм русского литературного языка, а также сформировать у учащихся навыки и умения в области деловой и научной устной речи<sup>2</sup>.

Реализации поставленных задач отвечает организация учебного материала, который представлен 11 разделами:

1. Коммуникативный портрет специалиста.
2. Орфоэпическая и акцентологическая норма.
3. Лексические нормы русского литературного языка.
4. Синтаксические нормы русского литературного языка.
5. Трудные случаи орфографии и пунктуации в текстах международных документов.
6. Функциональные стили речи. Научный стиль.
7. Официально-деловой стиль речи.
8. Дипломатический подстиль в системе официально-делового стиля речи.
9. Публицистический стиль речи.
10. Языковая культура международных переговоров.
11. Устная публичная речь в аспекте международного дискурса.

Владение русским языком и культурой русской речи является необходимой частью профессиональной компетенции современного специалиста-международника. Так, существующая орфоэпическая проблема современной русской речи, связанная с произношением твердого или мягкого согласного перед «е», требует особого внимания при изучении в научной и деловой речи международно-правового характера слов иностранного происхождения, вызывающих трудности в произношении: *индексация [дэ], пр'есса, пре'ссинг, демарш [дэ], м'енеджер [нэ], комтет'енция, конгр'есс, юриспруд'енция* и др. Отдельного внимания заслуживает тренинг по акцентологическим нормам в текстах международно-правового характера. Студентам предлагаются упражнения на постановку ударения в словах, словосочетаниях и предложениях: *В результа-*

*те сложных манёвров самолеты наёмников смогли бомбардировать объект противника. В Москву из США прибыли эксперты ФБР. Включат в повестку дня совещания вопрос о свободе вероисповедания. Выступающий предвосхитил вопрос о положении детей-сирот.*

В письменной и устной речи часто встречаются ошибки, связанные с нарушением грамматической нормы современного русского литературного языка. В основе правильности соблюдения грамматических норм лежит хорошо разработанная теоретическая основа. Так, например, часто встречающаяся ошибка в текстах международно-правового характера связана с употреблением однородных членов предложения, когда в роли однородных членов совместно используются обстоятельство, выраженное существительным, и деепричастный оборот. Например: *Г. В. Чичерин представлял интересы страны с достоинством и имея внутреннюю убежденность в правоте своего дела* (неправильно). Правильный вариант: *Г. В. Чичерин представлял интересы страны с достоинством и внутренней убежденностью в правоте своего дела.*

Распространенными ошибками в синтаксическом оформлении высказывания являются ошибки, связанные с неправильным употреблением причастного оборота, которые вызваны, во-первых, далеким расположением причастного оборота от определяемого слова и, во-вторых, концентрацией причастных оборотов или их употреблением при контактно расположенных словах. Например: *Разработан механизм подготовки решений по результатам переговоров, апробированный на практике, который станет наиболее подходящим инструментом при ведении как внутренних, так и международных переговоров* (неправильное употребление причастного оборота). Одним из вариантов избегания подобных ошибок может быть дробление предложения на несколько частей: *Разработан механизм подготовки решений по результатам проводимых переговоров. Апробированный на практике, он станет наиболее подходящим инструментом при ведении как внутренних, так и международных переговоров* (возможный правильный вариант).

Популярной ошибкой в текстах международно-правового характера является контаминация устойчивых выражений: *принимать меры, применять меры воздействия: Органам суда предоставлено право принимать меры воздействия к нарушителям закона* (правильный вариант — *применять меры воздействия к...*).

Нередко лексическая сочетаемость вступает в интеграцию с грамматической. Типичным нарушением грамматико-стилистической нормы русской речи может быть следующее: в предложении, имеющем два или несколько однородных сказуемых, общее дополнение допускается только в том случае, если у каждого из глаголов (или устойчивых глагольных оборотов) наличествует одинаковое управление (т. е. падеж и предлог). Например, конструкция фразы *«Сопrotивление старой административной системы препятствовало и тормозило развитие новой рыночной экономики»* является ошибочной, т. к. каждому глаголу необходимы объекты в разных падежах (*препятствовало*

чему?, тормозило что?). Правильным вариантом будет следующий: «Сопро-  
тивление старой административной системы препятствовало развитию новой  
рыночной экономики и тормозило его»<sup>3</sup>.

Язык дипломатии занимает особое место в системе подстилей офици-  
ально-делового стиля речи. **Дипломатический подстиль** реализуется в текстах  
договоров, нот, меморандумов, заявлений, посланий и телеграмм глав го-  
сударств и правительств, памятных записок, частных писем и др. В дипло-  
матии как сфере деятельности принят особый речевой этикет, являющийся  
неотъемлемой частью **дипломатического протокола**, под которым понимается  
совокупность общепринятых обязательных правил, традиционно соблюдае-  
мых в международном общении. Дипломатический тезаурус содержит специ-  
альную терминологию, выражения, условные фразы, «комплимент», которые  
используются в документах дипломатической переписки, например: «*имею  
честь информировать Вас*», «*примите уверения в моем весьма высоком уваже-  
нии*», «*Министерство пользуется случаем, чтобы возобновить Посольству... уве-  
рения в своем весьма высоком уважении*», «*Примите, Господин... , уверения в моём  
высоком почтении*»<sup>4</sup>.

К документам дипломатической переписки относятся **личные ноты, вер-  
бальные ноты, памятные записки, меморандумы, частные письма полуофици-  
ального характера**. Помимо протокольных документов существуют внутри-  
ведомственные документы дипломатической службы: **информации, отчеты,  
годовой отчет посольства, телеграммы, записки бесед, обзоры** и др. Составление  
таких документов — один из наиболее важных компонентов дипломатиче-  
ской деятельности. Так, в текстах внутриведомственных дипломатических  
документов используются конструкции предложений как официально-дело-  
вого, так и научного стиля речи. Следует отметить, что при составлении тек-  
стов, информации, сообщений для СМИ и др. предложение может начинаться  
как с субъекта, так и с предиката, а при составлении отчетов предложение  
обычно начинается с предиката<sup>5</sup>. Например:

- *Министр иностранных дел Российской Федерации посетил Японию с рабо-  
чим визитом* (сообщение для СМИ, информация).
- *Состоялся рабочий визит в Японию министра иностранных дел Россий-  
ской Федерации* (сообщение для СМИ, информация).
- *Расширились контакты между иностранными ведомствами России  
и Японии. Важным событием стал визит министра иностранных дел Российской  
Федерации в Японию* (отчет).

При изучении дипломатического подстиля в рамках официально-дело-  
вого стиля речи после теоретического посыла учащимся предлагаются следу-  
ющие лексико-грамматические задания: прочитать тексты и определить их  
жанр (фрагмент научной статьи, отчет или информация) и обосновать свое  
мнение; прочитать микротексты-примеры текста-описания, текста-пове-  
ствования и текста-рассуждения и найти в каждом из них признаки, которые  
присущи данному типу текста, обосновав свой ответ; изложить в научном

стиле речи содержание микротекстов, составленных в официально-деловом стиле речи (или публицистическом — тенденция к стандарту), при этом даются так называемые подсказки, которые обусловлены конкретным содержанием текста (преимущественно это конструкции научного стиля речи); изложить содержание микротекстов, составленных в публицистическом стиле речи (тенденция к экспрессивности), в официально-деловом стиле речи, при этом даются так называемые подсказки — лексико-грамматические конструкции, которые обусловлены конкретным содержанием текста (лексико-грамматические конструкции, которые используются при составлении внутриведомственных дипломатических документов). К наиболее сложным относится задание, направленное на совершенствование техники лексико-грамматического оформления текста деловых бумаг и имеющее своей целью трансформацию устного текста-интервью в письменный текст-информацию. Следует подчеркнуть, что приобретение такого навыка способствует не только повышению стилистической грамотности, но и развитию аналитического мышления, необходимого специалисту в области международных отношений и международного права.

Все вышеперечисленные проблемы, характерные для текстов международно-правового характера, требуют тщательной проработки при обучении языку профессионального общения будущих специалистов, а вышеописанные задания должны помочь им в составлении различных текстов, в том числе текстов деловых бумаг: отчетов, информации, частных дипломатических писем и др. Такие задания являются эффективным приемом в обучении взрослой аудитории, недостаточно владеющей грамматико-стилистическими нормами русской речи.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Недосугова А. Б. Лингвометодический потенциал полемического дискурса при обучении русскому языку как родному и неродному будущих специалистов в области международных отношений // Русское слово в многоязычном мире: Материалы XIV Конгресса МАПРЯЛ (г. Нур-Султан, Казахстан, 29 апреля — 3 мая 2019 года) / ред. кол.: Н. А. Боженкова, С. В. Вяткина, Н. И. Клушина и др. СПб.: МАПРЯЛ, 2019. С. 1183—1188; [Электронный ресурс] // МАПРЯЛ: [<http://ru.mapryal.org/>]. [Санкт-Петербург, 2021]. URL: [https://ru.mapryal.org/filecache/upload/files/14MAPRYAL\\_sbornik2.pdf](https://ru.mapryal.org/filecache/upload/files/14MAPRYAL_sbornik2.pdf) (дата обращения: 08.05.2021).

<sup>2</sup> Недосугова Т. А. Деловое письмо: стилистика и структура текста. Учебное пособие. Серия «Русский язык для дипломатов». М.: Восток — Запад, 2010. С. 3.

<sup>3</sup> Недосугова А. Б., Недосугова Т. А. Методические рекомендации по курсу «Деловое письмо: стилистика и структура текста». М.: РУДН, 2013. С. 4—5.

<sup>4</sup> Светлый мир Натальи Бажановой. В двух книгах. Книга вторая / под общей редакцией Е. П. Бажанова. М.: Весь мир, 2015. С. 496, 499.

<sup>5</sup> Недосугова Т. А. Деловое письмо: стилистика и структура текста. С. 48.

**Nedosugova, A. B.**

*Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), Russia*

**PROFESSIONALLY ORIENTED LANGUAGE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS  
IN THE AREA OF INTERNATIONAL RELATIONS AND INTERNATIONAL LAW**

The article describes the linguistic teaching methods approach to teaching future international specialists the skills of mastering the diplomatic substyle within the framework of the official business style of speech, as well as the official business and scientific styles of speech being characteristic of texts of international legal orientation. The article provides the examples of some typical mistakes. The author formulates the recommendations on overcoming these difficulties.

*Keywords:* stylistics of the Russian language, language of a specialization, diplomatic substyle, professional oriented teaching, Russian as native language, Russian as non-native language.

## КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ

Статья посвящена компетентностному подходу в обучении русскому языку в системе современного профессионального образования студентов-билингвов (туркменов). Сложность изучения русского языка студентами-билингвами обусловлена принадлежностью русского и туркменского языка к разным группам. Важным этапом в обучении является переход студентов от репродуктивного билингвизма к продуктивному билингвизму.

*Ключевые слова:* компетентностный подход, студенты-билингвы, лингводидактика.

Современная система профессионального образования в высшей школе ориентирована на усиление практической направленности обучения, предполагающего внедрение компетентностного подхода. На современном этапе развития общества высококвалифицированному специалисту стали присущи такие важные качества, как саморазвитие, самообразование, самосовершенствование личности. Современному обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут анализировать свои действия; самостоятельно принимать решения, прогнозируя их возможные последствия; отличаться мобильностью; быть способными к сотрудничеству; обладать чувством ответственности за судьбу страны, ее социально-экономическое процветание; регулировать конфликты; уважительно относиться к чужим верованиям и традициям; обладать гибкостью ума; обладать творческими способностями; сохранять в общении уравновешенность и жизнелюбность; обладать цифровой грамотностью. Компетентностный подход — современное направление в развитии образования, в результате которого будущие специалисты приобретают необходимые знания, умения, навыки, решают конкретные задачи, добиваются результатов<sup>1</sup>.

В настоящее время большую часть контингента КФУ составляют иностранные студенты, для которых русский язык является не родным. Проблемой настоящего исследования является реализация компетентностного подхода в процессе обучения русскому языку студентов-билингвов. Цель — выявление образовательных технологий обучения, способствующих формированию ключевых компетенций студентов-билингвов в процессе обучения русскому языку в условиях VUCA (Volatility — нестабильность; Uncertainty — неопределенность; Complexity — сложность; Ambiguity — неоднозначность).

Задачами исследования являются выявление трудностей усвоения русского языка студентами-билингвами в процессе изучения вузовских дисциплин; разработка системы заданий, способствующих формированию ключевых компетенций обучающихся; выявление потенциала современных технологий с позиции возможности использования в формировании и развитии ключевых компетенций обучающихся.

В институте филологии и межкультурной коммуникации обучаются студенты-билингвы (туркмены), для которых родным языком является туркменский. Трудность работы со студентами-туркменами заключается в том, что разработанные и описанные в программах уровни владения русским языком, уровни сформированности компетенций рассчитаны на студентов, знающих хорошо русский язык и в полной мере владеющих коммуникативной компетенцией.

В соответствии с ФГОС 3++ у студентов, обучающихся по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки), выделяют универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. На наш взгляд, ключевыми компетенциями, которые должны быть сформированы у студента-билингва, являются: 1) коммуникативная, предполагающая овладение языком в устной и письменной формах; 2) системное и критическое мышление (стало в большей степени выделяться как ключевое в условиях нестабильности в связи с пандемией и востребованностью дистанционного обучения); 3) межкультурное взаимодействие (осознание студентами-билингвами роли русского языка в их жизни, толерантное отношение к российским студентам и студентам из других стран, пробуждение интереса к изучению русского языка и уважение к культуре, истории русского народа); 4) построение воспитывающей образовательной среды (студенты-бакалавры направления «Педагогическое образование» — это будущие учителя, поэтому они должны быть воспитаны духовно-нравственно, быть примером будущим ученикам)<sup>2</sup>.

Теоретической и методологической основой исследования являются научные труды известных ведущих ученых в области компетентного подхода (Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, В. В. Сериков, А. В. Хуторский, А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова, Л. Л. Рыбцова и др.); двуязычного обучения (Е. М. Верещагин, В. А. Авронин, Л. З. Шакирова, А. Ш. Асадуллин, Г. А. Анисимов, В. Ф. Габдулхаков, Н. Б. Эмба, Е. А. Хамраева, В. М. Шаклеин, Н. В. Рыжова и др.); лингвометодики (М. Т. Баранов, Л. П. Федоренко, А. В. Текучев, А. Д. Дейкина, Т. М. Воителива, В. Д. Янченко, Ф. М. Литвинко, Л. З. Шакирова, Л. Г. Саяхова, Н. Л. Федотова, Т. М. Бальхина и др.); изучения речи и мышления (А. А. Леонтьев, Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя и др.).

Сложность изучения русского языка студентами-билингвами (туркменами) обусловлена принадлежностью русского и туркменского языков к разным группам. Русский язык относится к флективным языкам, туркменский — к агглютинативным, в которых грамматические отношения обозна-



чены добавлением суффиксов к основам. Туркмены используют постпозиции, а не предлоги, чтобы обозначить определенные грамматические отношения. В связи с этим возникает интерферирующее влияние родного языка при изучении русского языка. Источником интерференции на уровнях фонетики, морфологии, синтаксиса является влияние структуры и системы туркменского языка на русскую речь билингва<sup>3</sup>.

Обучение русскому языку мы предлагаем по таксономии Блума (Бенджамин Блум — известный американский педагог-психолог), предложившего организовать когнитивную и познавательную сферу в виде шестиуровневой иерархии (1-й уровень — знание, 2-й уровень — понимание, 3-й уровень — применение, 4-й уровень — анализ, 5-й уровень — синтез, 6-й уровень — оценка). В таксономии каждый уровень зависит от способности учащегося работать на этих уровнях. Например, чтобы студент мог применить знания (уровень 3), он должен иметь необходимую информацию (уровень 1) и обладать ее пониманием (уровень 2).

Очень важным этапом в обучении студентов-билингвов является переход студентов от репродуктивного билингвизма к продуктивному билингвизму, когда студентам даются задания: создайте, организуйте, придумайте, докажите, порекомендуйте, оцените. В основе постижения знаний, на наш взгляд, лежит мотивация — основа, стимул познания через слово, через работу с текстом на лингвистических дисциплинах. В педагогической науке необходимым мотивом учения и эффективным средством успешного обучения является интерес. Ядро интереса составляют тесно взаимосвязанные и взаимообусловленные между собой познавательный и эмоциональный компоненты. К. Д. Ушинский писал: «Учение, лишённое всякого интереса и взятое только силою принуждения, убивает в ученике охоту к учению, без которой он далеко не уйдет»<sup>4</sup>.

Важно, чтобы в процессе обучения русскому языку мы смогли замотивировать, заинтересовать студента, чтобы в итоге были сформированы ключевые компетенции, к которым относятся: творческое мышление, гибкость ума, критическое мышление, цифровая грамотность, эмоциональный интеллект, способность комплексного многоуровневого решения проблемы.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Нуруллина Г. М. Культуроведческий подход к формированию лингвистических знаний у учащихся-билингвов // Перспективы и приоритеты педагогического образования в эпоху трансформаций, выбора и вызовов: VI Виртуальный Международный форум по педагогическому образованию: сборник научных трудов. Ч. III. Казань: Издательство Казанского университета, 2020. С. 270–278.

<sup>2</sup> Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/94> (дата обращения: 12.03.2022).

<sup>3</sup> Нуруллина Г. М., Голованова И. Ю. Компетентностный подход в обучении русскому языку в системе современного профессионального образования студентов-

нефилологов // Развитие профессиональных компетенций учителя: основные проблемы и ценности: сборник научных трудов V международного форума по педагогическому образованию: Часть 2. Казань: Отечество, 2019. С. 43–48

<sup>4</sup> Ушинский К. Д. Материалы к 3-му тому «Педагогической антропологии» // Собр. соч. М.; Л., 1950. Т. 10. 4252 с.

**Nurullina, G. M.**

*Kazan Federal University*

### **COMPETENCE-BASED APPROACH TO TEACHING RUSSIAN IN THE SYSTEM OF MODERN PROFESSIONAL EDUCATION OF BILINGUAL STUDENTS**

The article is devoted to the competence approach in teaching the Russian language in the system of modern professional education of bilingual (Turkmen) students. Russian is difficult for bilingual students to learn due to the fact that Russian and Turkmen languages belong to different groups. An important stage in training is the transition of students from reproductive bilingualism to productive bilingualism.

*Keywords:* competence-based approach, bilingual students, linguodidactics.

## РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТАПРЕДМЕТНОЙ РОЛИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ

В статье рассматриваются различные задания при изучении лингвистических дисциплин в вузе с учетом реализации метапредметной роли русского языка. Аналитико-синтетические задания направлены на развитие критического мышления и компетенций студентов-юристов. Приведены примеры работы со словарями, задания на изображение информации в графике. Даны варианты заданий на сравнение, виды творческих работ, индивидуальных и коллективных, направленных на развитие аргументированной и логичной речи.

*Ключевые слова:* метапредметный подход, функции языка, критическое мышление, компетенции, задания на сравнение, творческие задания.

Метапредметная роль русского языка проявляется в реализации его основных функций в вузовском образовании: когнитивной, гносеологической, аккумулятивной, коммуникативной, культурологической. Русский язык — средство взаимодействия всех участников образовательного процесса, обеспечивающее формирование как общей культуры, так и профессиональных компетенций будущих юристов. Значимая роль универсального средства обучения в триаде «мышление — язык — речь» зафиксирована во ФГОС по направлению подготовки «Юриспруденция» в формулировках многих компетенций, например: способность «к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности», способность «правильно и полно отражать результаты профессиональной деятельности в юридической документации».

Метапредметный подход заложен в основу новых стандартов, в его рамках освоение содержания отдельной дисциплины становится следствием достижения более важной метациели — когнитивного и коммуникативного становления личности студента. Метапредметный и компетентностный подходы к высшему образованию предполагают преподавание с ориентацией на развитие у будущих студентов-юристов как не критического (знание, понимание, применение), так и критического мышления (анализ, синтез, оценивание). Оно, по определению Д. Клустера, является самостоятельным, сопоставляющим, вопросно-ответным, аргументирующим и социальным<sup>1</sup>.

Метапредметная роль русского языка в высшем образовании учитывается и в проектировании педагогического процесса, включающего содержание дисциплин и методы достижения задуманных образовательных целей. В нашем случае *метапредметные цели* юридического образования — реализация

в разностилевой речи студентов основных функций русского языка, развитие критического мышления обучающихся, создание логичной и доказательной речи.

Современные методы активации мышления регулярно используются в обучении студентов Уральского государственного юридического университета разным лингвистическим дисциплинам, например: «Культура речи юриста» (1-й курс, бакалавриат вуза), «Культура речи прокурорского работника» (1-й курс, специалитет Института прокуратуры), «Введение в языкознание», «Стилистика русского языка и культура речи» (1-й курс Института дообразования по специальности «Переводчик иностранного языка в сфере юридической коммуникации»). Приведем примеры новых подходов к развитию компетенций студентов с учетом разных функций, структурных элементов, систем, фиксаций и речевых реализаций русского литературного языка.

Важным метапредметным навыком является *поисково-аналитическая работа с толковым словарем* современного русского языка С. И. Ожегова, включающая постепенное усложнение: уточнение значений слов, анализ и сравнение помет, выбор синонимов, антонимов, различение паронимов в текстах правовой сферы, определение словообразовательных гнезд лексики нормативных правовых актов, например: легализовать (книжн.), легальный, легитимный (спец.); налогоплательщик -а, м. (офиц.). Плательщик налога. П ж. налогоплательщица, -ы<sup>2</sup>. Также словарная работа помогает избежать ошибок-штампов в студенческой речи при устных ответах на разнопредметных занятиях, оставаться в рамках норм русского литературного языка, например: «неправильно употр. коллега по чему-н., напр. коллега по работе»<sup>3</sup>. Согласно опросу, для студентов любого уровня владения русским языком данный словарь является ценным источником информации, используемым постоянно.

«Самостоятельность... есть первая и, возможно, важнейшая характеристика критического мышления», — подчеркивает Д. Кластер<sup>4</sup>. Анализ способов толкования значений слов в словаре С. И. Ожегова помогает студентам переходить к важнейшему метапредметному навыку: умению самостоятельно *определять понятия*, что дает точность, ясность, логичность речи. Зачастую бывшие школьники начинают со слов «это когда...», «это если...», «получается, что...». А. А. Фролов предлагает аналитико-синтетический инструмент — «Алгоритм введения определения понятия»: 1. Присвоение названия (имени) явлению. 2. Этимологический анализ имени явления. 3. Отнесение денотата к классу явлений. 4. Определение общих характерных признаков явления. 5. Определение отличительных признаков явления<sup>5</sup>. Для юристов важным является понимание и грамотное использование надпредметных понятий: аспект, иерархия, классификация, критерий, структура, система, метод, модель, функция и др. Например: 1. Закон. 2. Общеславянское производное от конь «граница, начало, конец». Буквально — «то, что было изначально, определяется традицией»<sup>6</sup>. 3. Модельное представление. 4. О причинно-следственной связи между явлениями. 5. [Связи] существенной, устойчивой

и воспроизводимой. СБОРКА: Закон — модельное представление о существенной, устойчивой и воспроизводимой причинно-следственной связи между явлениями. В течение всего курса можно создавать словарь общенаучных и юридических терминов, развивая собственное умение сборки признаков в понятиях.

*К метаумениям* относится базовый общеучебный *навык отбора материала по словарям и справочникам русского языка*. Разные задания (индивидуально, парами, малыми группами) направлены на использование лексики и грамматики языка с учетом целей порождения высказывания, стилей русского литературного языка, адресанта и адресата. Например: 1) распределите в таблице данные в задании и 2) выберите самостоятельно из предложенных источников а) безличные конструкции научной и деловой речи: «очевидно, что...», «утверждается, что» и др.; б) фразы для выражения субъективной Я-позиции в высказывании публицистического стиля: «по моему мнению», «выражу позицию стороны обвинения», «я считаю, уверен, что...» и др.; в) клише юридической речи: «в связи с неисполнением», «наступает ответственность», «предусмотренных настоящим Законом» и др.; г) юридическую терминологию, требующую пояснения: вето, казус, коррупция, экстрадиция и др.<sup>7</sup>

Когнитивная функция языка реализуется в заданиях, предусматривающих *самостоятельный процесс* отбора и обработки информации (анализ, сравнение, синтез, обобщение) и ее передачи различными единицами языка и графическими моделями. Например, *графическое изображение* сравниваемых по разным основаниям языковых данных: схема (для типов норм литературного языка), диаграмма (для видов национального языка), таблица (для нормативных форм частей речи), интеллект-карта (для стилей), кластер (для частных риторик). Работы студентов-юристов отражают и объективную реальность, и процесс именно их мышления, предполагают сопоставление, отбор родовых и видовых понятий, примеров и выводов, учет вариативности, а в целом развивают метапредметное умение обрабатывать факты.

При изучении базовых дисциплин (логика, теория государства и права, иностранный язык и др.) юристы сопоставляют разные явления по одному или нескольким критериям. От умения организовать аналитический процесс и описать его средствами языка зависит объективность доказательной базы. Целесообразно на языковых предметах во всех модулях давать *задания на сравнения* общего и частного, одинакового и различного, стандартного и авторского, синхронного и диахронного. Например: 1. Сравнение разных изданий словаря Ожегова, под редакцией Н. Ю. Шведовой и Л. И. Скворцова<sup>8</sup>, с целью нахождения лучшего определения понятий — такая работа учит выявлять семы в значениях слов, находить доминанту смысла, определять способы толкования понятия. 2. Сравнение двух текстов разных книжных стилей: научной статьи и закона о противодействии коррупции<sup>9</sup>. 3. Анализ двух вариантов Конституции, например, в статье 68: «1. Государственным языком Российской Федерации на всей ее территории является русский язык

[далее поправка 2020 г.] как язык государствообразующего народа, входящего в многонациональный союз равноправных народов Российской Федерации»<sup>10</sup>. 4. Самостоятельный анализ двух публичных речей с учетом 8 коммуникативных качеств речи, предполагающий вывод о дефектности обоих текстов с перечнем причин. 5. Выбор из синонимического ряда наиболее семантически и стилистически точного синонима при переводе фразы с иностранного языка, сравнение юридических терминов на разных языках.

Развитая языковая личность обладает метапредметными компетенциями, включая свободное индивидуальное мышление с помощью литературного языка (находит ответы на проблемные вопросы в стандартных ситуациях, предлагает альтернативные решения, использует традиционные знания, переосмысляя, выражает свое мнение). Любой языковой курс обязательно включает в себя создание *творческих письменных работ: эссе*, например, «Анализ моей речи с учетом коммуникативных качеств речи», «Преимущества профессии “юрист”», и *строгой хрии* по русской пословице или афоризму в рамках социально-политической риторики. Предполагаемые навыки студентов: создание субъективного продуктивного текста на основе объективных научных знаний; опыт комбинации средств языка для выражения мыслей с учетом поставленной задачи; осознание своей точки развития в коммуникации; самооценка работы и интерактивное оценивание в академической группе, сопровождаемые обратной связью от преподавателя по критериям.

Метапредметный результат освоения вузовской образовательной программы проявляется и в *умении создавать умозаключения*, устанавливать причинно-следственные связи, формулировать выводы, объяснять выбор, при этом выражая мысли на русском языке логичной речью. С учетом этих целей задания в парадигме *«тезис — аргументация — примеры»* имеют фундаментальное значение. В модуле «Нормы литературного языка» в тестах аттестации и зачета есть тестовые задания с открытым ответом-рассуждением, например: в чем разница между морфологическими и синтаксическими нормами? Почему термины называются узкоспециальными? Чем обусловлена классификация национального языка на виды? При письменном *риторическом анализе* текста дефектной публичной речи студента в модуле «Основы риторики» многие обучающиеся испытывают трудности при выполнении задания: «Докажите свою позицию: есть ли в речи нарушения логики?» Студенты не видят в инвенции отхода от тезиса или его подмену, нелогичное заключение, сравнения по разным основаниям (род — вид, общее — частное), несочетаемые понятия, несвязанные топосы и части композиции. Построение рассуждения на тему-цитату в форме *строгой хрии* — внеаудиторное задание, в котором необходимо развивать содержание одной идеи и отработать логику изложения в восьми последовательных частях: приступ, парафразис, причина, противное, подобие, пример, свидетельство, заключение. Разнообразие аргументов, топосов, приемов диалогизации речи важно выстроить в цельном тексте последовательно, доказательно, выразительно.

Для многих студентов УрГЮУ из ближнего зарубежья русский язык является неродным и «учебным», а уровень владения русским языком — низкий. При очевидной метапредметной роли языка в образовании важно давать задания на реализацию в речи разных языковых функций, причем проводить *работу с текстом* на разных уровнях языка: освоение 1) базовых понятий сферы права по-русски, 2) норм орфоэпии и грамматики, 3) научного и официально-делового стилей и др. Все упражнения показывают продуктивные модели в русском языке для выражения мыслей.

Для вовлечения всех студентов в когнитивно-коммуникативные процессы на занятиях и в рамках лингвистической олимпиады применяются такие метапредметные технологии, как *дискуссия* — коллективное обсуждение проблемной темы с обменом мнениями и нахождением общего подхода и *дебаты* — проект, предполагающий столкновение полярных позиций по отношению к проблемному вопросу и выработку ценностных установок личности и социальной группы. Многие студенты участвуют в работе юридической клиники УрГЮУ, в мероприятии-конкурсе «Модель суда». Интерактивное обучение с реализацией всего потенциала языка в речи формирует навыки критического мышления, выражения индивидуальной и коллективной позиции, создания контраргументации, воздействия на аудиторию.

Метапредметный подход с применением в высшем образовании русского полифункционального языка предполагает реализацию надпредметного мышления студентов для решения задач в разных областях деятельности, развитие у будущих юристов универсальных навыков обработки и применения общекультурной и профессиональной информации.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Кластер Д.* Что такое критическое мышление? [Электронный ресурс]. URL: <http://testolog.narod.ru/Other15.html> (дата обращения: 13.05.2021).

<sup>2</sup> *Ожегов С. И. Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. URL: [povto.ru/russkie/slovari/tolkovie/ozhegova/tolkovii-slovar-ozhegova-bukva-a.htm](http://povto.ru/russkie/slovari/tolkovie/ozhegova/tolkovii-slovar-ozhegova-bukva-a.htm) (дата обращения: 09.05.2021).

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> *Кластер Д.* Указ. соч.

<sup>5</sup> *Фролов А. А.* Технология интеллектуального образования. 2017. [Электронный ресурс]. URL: [http://ncrao.rsvpu.ru/sites/default/files/library/tehnologiya\\_intellektualnogo\\_obrazovaniya.pdf](http://ncrao.rsvpu.ru/sites/default/files/library/tehnologiya_intellektualnogo_obrazovaniya.pdf) (дата обращения: 14.05.2021).

<sup>6</sup> Этимологический словарь Шанского [Электронный ресурс]. URL: <https://gufo.me/dict/shansky/закон> (дата обращения: 29.04.2021).

<sup>7</sup> *Мелехин А. В.* Словарь юридических терминов. КонсультантПлюс, 2009. 242 с. [Электронный ресурс]. URL: [https://www.studmed.ru/slovar-yuridicheskikh-terminov\\_8d689111a0f.html](https://www.studmed.ru/slovar-yuridicheskikh-terminov_8d689111a0f.html) (дата обращения: 17.04.2021).

<sup>8</sup> *Ожегов С. И.* Толковый словарь русского языка: Около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / под ред. проф. Л. И. Скворцова. М., 2020. 1360 с.

<sup>9</sup> Русский язык и культура речи для юристов: учеб. пособие для академического бакалавриата / под ред. С. В. Панченко. М.: Издательство Юрайт, 2017. С. 162–163.

<sup>10</sup> Новый текст Конституции РФ с поправками 2020 [Электронный ресурс]. URL: <http://duma.gov.ru/news/48953/> (дата обращения: 25.03.2021).

**Panchenko, S. V.**

*Ural State Law University*

## **REALIZATION OF THE META-SUBJECT ROLE OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE PROCESS OF DEVELOPING THE COMPETENCIES OF LAW STUDENTS**

The article analyzes various assignments used in teaching linguistic disciplines at the university level while incorporating the meta-subject role of the Russian language. The meta-subject assignments requiring both analysis and synthesis are aimed at developing law students' critical thinking and competencies. The article includes examples of assignments for analyzing dictionary entries and presenting information in graphic forms, including various versions of comparative assignments, as well as individual and group-based creative tasks, aimed at developing well-argued and logical speech skills.

*Keywords:* metasubject approach, language functions, critical thinking, competencies, comparative assignments, creative assignments.



**Петрова Анна Сергеевна**

*Санкт-Петербургский университет МВД России*

*sihaja@yandex.ru*

**Рашидова Джамила Тофиковна**

*Санкт-Петербургский университет МВД России*

*gemma@mail.ru*

## **СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ ИНОСТРАННЫХ ГОСУДАРСТВ**

В данной статье представлен опыт работы с иностранными слушателями, обучающимися в неязыковом вузе (вуз системы МВД). Специфика работы с данными категориями обучающихся проявляется на всех этапах работы, начиная с подготовительного факультета.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, язык специальности, неязыковой вуз.

Обучение иностранных слушателей в вузах системы МВД ведется полностью на русском языке, поэтому обучающиеся в рамках дисциплины «Русский язык как иностранный» должны освоить не только общеупотребительную, но и специализированную лексику, необходимую для успешного окончания вуза по соответствующей специальности.

В вузах системы МВД условно можно выделить два типа иностранных слушателей:

– Первый тип — слушатели стран ближнего зарубежья, которые приезжают обучаться на первый курс, уже владея русским языком на достаточном уровне. Но, к сожалению, в последние года просматривается некая тенденция снижения уровня знаний по русскому языку, очень часто слушатели хорошо говорят на какие-то бытовые темы, но языком специальности, языком, используемым в официально-деловом и научном стилях, они не владеют.

– Второй тип — слушатели стран дальнего зарубежья, которые приезжают учиться без каких-либо изначальных знаний языка. В данном случае перед зачислением на первый курс иностранные слушатели проходят обучение на подготовительном курсе, где основное внимание уделяется русскому языку, хотя и некоторое количество часов предоставляется преподавателям-предметникам. Однако на данном этапе всегда возникает большая проблема со сроками приезда слушателей из разных стран, в лучшем случае занятия начинаются в середине октября (но были ситуации, когда занятия начинались в середине декабря).

Приезжая на обучение в вузы системы МВД, на первом курсе все слушатели сталкиваются с так называемой лексикой по специальности или профессионально ориентированной лексикой по психологии, юриспруденции, судебной экспертизе (в зависимости от направления подготовки), которая вызывает большие трудности в понимании и употреблении.

С первых дней обучения ввиду специфики вуза иностранные слушатели сталкиваются с набором лексем и речевых формул, которые в обычной жизни широко не употребляются: «Смирно!», «Вольно!», «Равнение на середину!», «Здравия желаю, товарищ полковник» и т. д. И задача преподавателя не только объяснить смысл и сферу применения тех или иных команд, но и научить их правильно произносить.

Для того, чтобы облегчить процесс усвоения лексических единиц, которые активно используются на занятиях по профилирующим дисциплинам в течение всего обучения, кафедра русского языка старается внедрить данные единицы в словарный запас слушателей еще на начальном этапе через различные учебные пособия.

Опыт преподавания русского языка как иностранного и изучения нескольких иностранных языков показывает, что одним из наиболее действенных методов изучения новой лексики и ее быстрой активизации в процессе коммуникации является ее постоянное и многократное повторение как во время занятий с преподавателем, так и самостоятельно за пределами учебной аудитории.

Для этого для иностранных слушателей, обучающихся в Санкт-Петербургском университете МВД России, был создан электронный визуальный (тематический) словарь «Русский язык как иностранный». Цель данного пособия — актуализировать и закрепить лексические единицы русского языка, необходимые для коммуникации с начального этапа обучения.

Словарь состоит из трех разделов: справочного блока в начале, включающего в себя введение, список тем и содержание; основной части, подробно освещающей каждую тему; и перевода слов на основные иностранные языки (английский, немецкий, французский, испанский, португальский, китайский). Выбор языков для перевода обусловлен как параметром распространенности данного языка в мире, так и родным языком иностранных слушателей, приезжающих на обучение в Санкт-Петербургский университет МВД России.

В словаре представлены как общеупотребительные языковые единицы (например, «Растения», «Животные», «Человек», «Питание», «Дом», «Одежда»), так и специальные наименования, связанные с профессией курсантов (*пистолет, портупея, кокарда, погоны, дубинка, патронташ* — элементы обмундирования полицейского).

На рис. 1 и 2 представлены фрагменты страниц электронного визуального (тематического) словаря «Русский язык как иностранный». Каждый раздел имеет свою цветовую кодификацию, что позволяет легче ориентироваться в учебном издании.

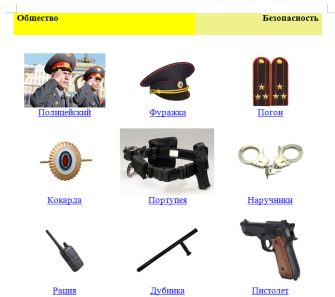


Рис. 1. Фрагмент словаря «Русский язык как иностранный», посвященный разделу «Общество», подраздел «Безопасность»

Рис. 2. Фрагмент словаря «Русский язык как иностранный», посвященный разделу «Питание», подраздел «Фрукты»

Профессионально ориентированные лексические единицы могут быть использованы и для отработки грамматического материала, их количество во многом зависит от уровня изучения языка: на начальном этапе их достаточно мало, т. к. необходимо освоить достаточно большой пласт общеупотребительной лексики. Так, в учебно-практическом пособии «Русский язык как иностранный» (сост.: Петрова А. С., Рашидова Д. Т., 2021 г.) некоторые темы составлены с использованием большого количества профессионально ориентированной лексики. Тема «Активные и пассивные конструкции», изучаемая во втором семестре подготовительного факультета, составлена на основе терминологического аппарата психологии: кора головного мозга, психические сигналы, познавательные процессы, центральная нервная система и т. д., что позволяет не только закрепить грамматический материал, но и активизировать лексические единицы, сформировать логические связи между терминами.

На первом и втором курсе обучения основной проблемой являются учебные пособия по языку специальности, которых очень мало и большая часть из них старше пяти лет, что не дает возможности использовать их в качестве основной литературы. Кроме того, не всегда тематика, представленная в учебнике, совпадает с тематическим планом дисциплины. С этой целью преподавательский состав кафедры создает собственные учебные пособия для использования в образовательном процессе с учетом направления подготовки иностранных слушателей.

Учебное пособие «Русский язык как иностранный» (Петрова А. С., Рашидова Д. Т., 2019 г.) составлено с учетом тематического плана учебных дисциплин по психологии. В пособии представлены аутентичные и научно-популярные тексты по дисциплине «Общая психология» и задания к ним, которые помогут иностранным слушателям изучить «язык специальности». Предложенные предтекстовые и послетекстовые задания направлены на проверку усвоения лексического минимума по теме и содержанию текстов.

Работа с текстами предполагает формирование знаний, навыков и умений в различных видах речевой деятельности (чтение, говорение, письмо).

Создание профессионально ориентированных пособий по русскому языку как иностранному требует от авторов больших знаний по направлению обучения слушателей как на этапе отбора лексического материала, так и при выборе текстов и подготовке заданий к ним.

**Petrova, A. S.**

*Saint-Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*

**Rashidova, D. T.**

*Saint-Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*

## **THE SPECIFICS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO FUTURE LAW ENFORCEMENT OFFICERS OF FOREIGN COUNTRIES**

This article presents the experience of working with foreign students studying in a non-linguistic university (university of the Ministry of Internal Affairs system). The specifics of working with these categories of students are evident at all stages of work, starting with the preparatory faculty.

*Keywords:* Russian as a foreign language, specialty language, non-linguistic university.

## НОРМЫ РУССКОГО ЯЗЫКА — НЕПРЕЛОЖНЫЙ МОРАЛЬНЫЙ ЗАКОН

В статье рассматриваются вопросы важности соблюдения норм русского языка в речи юриста, в частности при подготовке будущих специалистов следственного дела в Санкт-Петербургской академии Следственного комитета, умения грамотно выражать свои мысли, используя уместные стилистические конструкции и речевые обороты в профессиональной сфере.

*Ключевые слова:* Санкт-Петербургская академия Следственного комитета, нормы русского языка, культура речи юристов, лингвистический иммунитет.

«О великий, могучий, правдивый и свободный русский язык!» Все в этой тургеневской фразе гармонично, ценно и невероятно патриотично. На протяжении веков, сохраняя нормы русского языка, мы стараемся соответствовать критериям, определенным в стихотворении великим писателем.

Авторитет русского языка за пределами нашего Отечества значителен. Умственное влияние, побуждающее уважение признанной мудрости русского языка, имеет исторические корни. Однако прискорбно констатировать, что порой мы без особого усердия защищаем от посягательств бескультурных «грамотеев», выстраданные нормы литературного языка и позволяем использовать в качестве оправдания рассуждения, подкрепленные аргументом — «так все говорят».

«Наш язык — это важнейшая часть нашего общего поведения в жизни. И по тому, как человек говорит, мы сразу и легко можем судить о том, с кем мы имеем дело... мы можем определить степень интеллигентности человека, степень его психологической уравновешенности, степень его возможной “закомплексованности”», — читаем в книге академика Д. С. Лихачева «Письма о добром»<sup>1</sup>. Истинный профессионал в любой сфере деятельности (а юрист тем более) невольно задумывается, а соответствует ли он тем критериям интеллигентности и уравновешенности, о которых говорит выдающийся ученый и защитник русской культуры.

В наше время не только большинству обучающихся юридических вузов, но и немалочисленным представителям юридических специальностей свойственно небрежное отношение к проблеме речевой культуры. Нередко можно услышать рассуждения о том, что культура речевого общения — это нечто отжившее и несовременное. Бытует мнение, что подобные пустяки усложняют процесс общения в профессиональной сфере, что здесь вполне уместны употребление жаргонных слов, обценной и инвективной лексики,

непосредственная манера общения и свободное построение фразы. Зачастую подобные мыслители осуществляют свою профессиональную деятельность, не придавая большого значения умению чувствовать своего собеседника, не задумываясь об отборе наиболее подходящих для каждого случая слов и синтаксических конструкций, о тонкостях стилистики современного русского языка.

Общаясь с некоторыми специалистами в области юриспруденции, невольно осознаешь, что юрист все-таки должен обладать не только необходимыми профессиональными знаниями, но и широким диапазоном сведений, позволяющим ему свободно общаться в поликультурной среде. Необходимо тщательно работать над речью, умением четко и ясно формулировать свои мысли, грамотно излагать полученную информацию. Точность подбираемых формулировок и красота речи напрямую зависят от объема словарного запаса, которым располагает человек. Важно отметить, что в условиях профессиональной конкуренции это обстоятельство, без сомнения, становится важным фактором.

«Наша речь — это важнейшая часть не только нашей личности, но и нашего ума, способности не поддаваться влияниям среды, если она “затягивает”», — настоятельно подчеркивает Д. С. Лихачев<sup>2</sup>. Совершенствовать свою речь — задача каждого из нас. Сегодня необходимо укреплять лингвистический иммунитет, чтобы противостоять всем языковым «катаклизмам», которые обрушиваются на носителей языка. В наше время интерес к родному языку становится осознанной необходимостью для большого количества молодых людей, стремящихся достичь успеха в жизни с помощью профессиональных знаний и навыков.

Уважение к родному языку возникает при вдумчивом изучении истории государства, трудов выдающихся филологов, которые обосновали критерии «речевой культуры», «языковой нормы». В программе академического курса «Русский язык делового общения» великим реформаторам русского литературного языка отведено достойное место.

Василий Кириллович Тредиаковский — филолог, преобразователь русского стихосложения, поэт и переводчик, верный сын Отечества. Тредиаковский первым вместе с Василием Евдокимовичем Адоуровым предпринял попытку упорядочить литературный язык, кодифицировать и теоретически обосновать. «В 1735 году 14 числа марта месяца он произносил в Российском собрании “Речь о чистом российском языке”, в которой отмечал необходимость составления исправной и доброй грамматики, полного словаря, риторики, а также науки стихосложения. Эпиграфом ко всей его деятельности могут служить слова, произнесенные им незадолго до смерти: “Исповедую чистосердечно, что после истины ничего другого не ценю дороже в жизни моей, как услужение, на честности и пользе основанное, досточтимым по гроб мною соотечественникам”<sup>3</sup>. Жизненный путь Тредиаковского и великие филологические свершения — пример могучей страсти служить делу основания русской научной и литературной культуры.

Защитником языка юридических документов стал Александр Петрович Сумароков — выпускник «Рыцарской академии», «Северный Расин», статский советник, кавалер ордена Святой Анны. Сумароков сформулировал свои суждения о необходимости внести существенные изменения в Свод законов не только как государственный деятель, но и как филолог, ратующий за соблюдение норм русского литературного языка при его использовании в качестве государственного: «Как член общества я желаю, чтобы законы исправлены были. На что нет закона или неясен, на то сочинен бы был новый, ясный, положительный. <...> Повели перед писцами разогнуть книгу естественной грамматики, которой многие писцы и по имени не знают. Повели им изображать дела ясно и мыслить обстоятельно, чтобы знало общество, “что написано”»<sup>4</sup>. В лице В. К. Тредиаковского и А. П. Сумарокова мы обрели не просто защитников родного языка «делами, полными энергии и преданности»<sup>5</sup>, а неутомимых борцов за почтительное обращение с нормами русского литературного языка.

Необходимо воспитывать в молодых людях любовь и уважение к соотечественникам, российской культуре, выраженные в желании и готовности отстаивать государственные и общественные интересы. Государство всегда испытывает потребность в профессионалах (в частности юристах), которые публично могут защитить авторитет страны на мероприятиях различного уровня и статуса, используя в качестве одного из аргументов виртуозное владение родным языком. Это эксперты в своей сфере деятельности, которым небезразлично будущее государства, его защищенность и процветание.

Уважение и любовь к стране возвращаются не на митингах и демонстрациях, пропагандирующих индивидуальные приоритеты, а на конкретных исторических примерах и культурных ценностях, которые составляют авторитет государства. Истинные профессионалы укрепляют его собственными деяниями во имя Родины.

В учебном плане Санкт-Петербургской академии Следственного комитета выделено 180 часов для освоения дисциплины «Русский язык делового общения», что определенно способствует глубокому пониманию обучающимися — служить Отечеству, защищать честь и достоинство россиян можно не только «с оружием в руках», но и с помощью умелого использования могучего лингвистического арсенала государственного языка в своей профессиональной деятельности.

Рамки курса позволяют осветить вопросы происхождения языка, познакомиться с великими реформаторами и основателями литературного и государственного языка, мастерами публицистического рассмотрения литературных произведений, судебного ораторского искусства и яркими представителями национальных литератур народов России и ближнего зарубежья — через русский язык.

Сочетание опыта и знания, которые накапливаются и передаются поколениями, мы называем общественной памятью. Памятники истории

и культуры являются основным средством передачи знаний, мыслей и мировоззрения будущим поколениям. Это неопровержимые доказательства существования тех или иных личностей, событий и идей. Именно поэтому в рамках курса «Русский язык делового общения» определенное количество практических занятий проводится в исторических музеях, в фондах библиотек, Эрмитаже, Государственном Русском музее, в залах Государственной академической капеллы.

При посещении Российской национальной библиотеки с обучающимися Академии в процессе знакомства с книжными собраниями становишься свидетелем их искреннего удивления и нахлынувшей гордости, осознания величия и ценности коллекции литературных памятников нашей культуры, в их числе: Остромирово Евангелие, Лаврентьевская летопись, «Русская правда», «Апостол» и «Часовник» Ивана Федорова, Грамматика Мелетия Смотрицкого, Заографское Евангелие и мн. др.

Невероятные коллизии, связанные с появлением отдельных библиотечных коллекций, погружают в историческую атмосферу, раскрывают значение понятия «культурное достояние» на конкретных осязаемых примерах и позволяют обучающемуся выразить свое отношение к культурному наследию, накопленному соотечественниками, сформировать у него потребность в общении с ним.

Отстаивать внутренние рубежи нашего государства, наводить правовой порядок в стране, предотвращать вспышки националистического терроризма будущим специалистам следственного дела сегодня возможно благодаря тому, что мы говорим на одном языке в прямом и переносном смысле. «Говорить на одном языке», помимо того что использовать для общения русский язык, значит чувствовать полное взаимопонимание собеседников, совпадение их представлений о мире и его духовных ценностях: нравственных, моральных, этических и религиозных.

Величие тургеневской фразы не только в ее красоте и емкости, но и в удивительной дальновидности. Свободный язык, как это важно сегодня! Свободный выбор языка, на котором мы думаем, любим, защищаем честь и достоинство соотечественников, отстаиваем интересы государства. Но ведь у словосочетания «свободный язык» есть еще одно принципиальное и актуальное значение. Человек свободно владеет нормами и средствами выразительности русского языка, письменной и устной речью, умело применяет их в профессиональной деятельности, что говорит о «степени интеллигентности человека», «степени его психологической уравновешенности» и определенной гражданской позиции.

В стенах Академии обучаются молодые люди из 76 субъектов Российской Федерации. Многие из них, к счастью, владеют родным национальным языком, что вызывает истинное уважение со стороны сокурсников. Важно, чтобы молодежь с гордостью общалась как на национальном, так и на государственном языке, испытывала чувство сопричастности к сохранению и защите



духовного наследия, которое объединяет нас в единый великий российский народ.

В Федеральном законе «О государственном языке Российской Федерации» закреплено, что «государственный язык Российской Федерации является языком, способствующим взаимопониманию, укреплению межнациональных связей народов Российской Федерации в едином многонациональном государстве»<sup>6</sup>. Если для каждого последующего поколения сохранение норм литературного языка будет являться непреложным моральным законом, то статус русского языка как государственного останется неизменным.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Лихачев Д. С. Письма о добром. М.: Наука; СПб.: Логос, 2006. С. 58.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Третьяковский В. К. Сочинения и переводы как стихами, так и прозой. СПб.: Наука, 2009. С. 145–150.

<sup>4</sup> Струйский Н. Е. Апология к потомству. СПб., 1789. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.raruss.ru/exotica/795-struisky-apologia.html> (дата обращения: 30.04.2020).

<sup>5</sup> Ильин. И. А. Путь духовного обновления // Россия. Путь к возрождению. М.: РИПОЛ, 2017. С. 193.

<sup>6</sup> О государственном языке Российской Федерации: федер. закон от 1 июня 2005 г. № 53-ФЗ // Собр. законодательства Рос. Федерации. 06.06.2005. № 23. Ст. 2199.

**Preobrazhenskaya, Y. B.**

*Saint-Petersburg Academy of The Investigative Committee of the Russian Federation*

## **NORMS OF THE RUSSIAN LANGUAGE - IMMUTABLE MORAL LAW**

The article discusses the importance of compliance with the norms of the Russian language in the speech of a lawyer, particularly in the training of future investigation specialists in the St. Petersburg Academy of the Investigative Committee, ability to express their thoughts competently, using appropriate stylistic constructions and speech turns in the professional field.

*Keywords:* St. Petersburg Academy of the Investigative Committee, Russian language norms, culture of lawyers speech, linguistic immunity.

## РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО «РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ РЕЧИ»

В статье анализируются возможности лингвокультурологического подхода к организации занятий в процессе преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи» студентам нефилологических специальностей. Предлагаемый подход направлен на формирование языковой личности, способной к осуществлению успешной профессиональной коммуникации в условиях современной лингвокультурной ситуации. В рамках предлагаемой работы реализуется компетентностный подход к освоению программы бакалавриата в рамках ФГОС ВО.

*Ключевые слова:* лингвокультурология, лингвокультурная ситуация, языковая личность, компетентность, «Русский язык и культура речи».

«Русский язык и культура речи» занимает важное место в перечне учебных дисциплин по программе подготовки бакалавриата в высшей школе. Преподавание данной дисциплины студентам нефилологических специальностей, с одной стороны, связано с определенными трудностями, а с другой — имеет ряд несомненных преимуществ.

Подготовка, организация и проведение практических занятий по «Русскому языку и культуре речи» требует компетентности в соответствующей области знания, понимания и принятия явлений, характерных для настоящей лингвокультурной ситуации, умения воспринимать новое и давать ему объективную оценку, адаптировать языковой материал к уровню знаний и профессиональных интересов студентов, а также постоянной готовности к преодолению различного рода коммуникативных барьеров.

В то же время преподавание «Русского языка и культуры речи» предоставляет возможность профессионального роста как в сугубо научном, так и научно-методическом плане. Мы склонны рассматривать работу по данной дисциплине как некое связующее звено между филологическими изысканиями и реализацией метапредметной функции русского языка в процессе освоения знаний из иных областей. А необходимость постоянного поддержания интереса к изучаемой дисциплине позволяет нам рассматривать занятия как своего рода «площадку» для реализации различных подходов, методов, призванных мотивировать студентов на осознанное выполнение всех видов работ.

Как показывает наш опыт работы в Башкирском государственном университете, к одним из возможных путей достижения цели обучения в рамках «Русского языка и культуры речи» можно отнести лингвокультурологический подход.

В нашем понимании данный подход рассматривается в качестве практической реализации лингвокультурологической концепции обучения языку, принятой в системе средней и высшей школы в Республике Башкортостан<sup>1</sup>. Обращение к выбранному подходу обусловлено важным фактором — формированием у студентов нефилологических специальностей, обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС ВО, такой общекультурной компетенции, как «способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия»<sup>2</sup> (ОК-5).

В рамках лингвокультурологического подхода к преподаванию дисциплины мы предлагаем выделить три направления, условно обозначенных нами как лингвокультурный, лингвокультурно-персонологический и лингвокультурно-когнитивный. Содержание и объем работы по указанным направлениям естественным образом отличаются в зависимости от направления подготовки студентов. Прежде всего, это касается использования терминологического аппарата и выбора уровня сложности предлагаемых заданий. Так, от обучающихся по естественным и техническим наукам не требуется овладения широким кругом лингвистических терминов (таких, например, как «концепт», «концептосфера», «лингвокогнитивистика»). Но это не отменяет того факта, что вся работа по дисциплине, основанная на лингвокультурологическом подходе, направлена на формирование в их языковой картине мира устойчивого концепта «Культура», на облегчение их вхождения в культурную сферу жизни общества.

В рамках первого, лингвокультурного, направления мы рассматриваем основные темы, составляющие содержание дисциплины, на основе описания современной лингвокультурной ситуации, понимаемой нами, вслед за В. М. Шаклеиным, как «динамичный и волнообразный процесс взаимодействия языков и культур в исторически сложившихся культурных регионах и социальных средах»<sup>3</sup>. Студенты выполняют задания, направленные на получение знаний о понятиях «культура речи» и «речевая культура», на формирование умения наблюдать за поведением языковых средств в разнообразных текстах, особенно в тех, которые демонстрируют смешение стилевых средств, анализировать особенности использования стилистических возможностей языковых единиц, а также постоянно совершенствуют навыки обращения к речевому этикету в деловой сфере. С большим интересом студенты принимают участие в обсуждении вопросов, связанных с современным состоянием языковой нормы, ее вариативностью и кодификацией, устраивая дискуссии на тему «Языковая норма в русском языке: вчера, сегодня, завтра» в формате круглого стола. Такой вид работы признается более эффективным с обучающимися по гуманитарным специальностям («История», «Психология»,

«Юриспруденция», «Международные отношения» и др.). Студенты, изучающие естественные и технические науки («Физика», «Технология геологической разведки», «Химия», «Химическая технология» и др.), выказывают больший интерес к анализу текста, предпочитая работать в вопросно-ответной форме, требуя четкого ответа и однозначного решения сложных вопросов.

Интересный материал для наблюдения настоящего момента, отразившегося в общей лингвокультурной ситуации, можно предложить на основе обращения к различным текстам, связанным с появившимся в этом году так называемым пандемодискурсом. Например, в ходе изучения темы «Богатство и выразительность как коммуникативное качество речи» (в дистанционной форме) студенты поделились своими размышлениями о процессе трансформации пословиц и поговорок («*каше маска не помеха*», «*где родился, там и самоизолировался*», «*семь выходных на неделе*»), отметили стремление современных носителей к языковой игре, их обращение к самоиронии как к стилистическому приему, обнаружив при этом черты, присущие русской / российской языковой личности.

В следующем направлении, реализуемом в рамках лингвокультурологического подхода к организации работы по изучению дисциплины «Русский язык и культура речи», обозначенного нами как лингвокультурно-персонологический, мы применяем методику исследовательской работы, разработанную нами для описания академической языковой личности<sup>4</sup>. Цель данной работы — получить представление об особенностях использования языковых средств в профессионально ориентированном академическом дискурсе.

Студентам предлагаются задания по лингвокультурологическому анализу текстов, соответствующих научной специальности, созданных исследователями, признанными успешными в профессиональной коммуникации (Д. И. Менделеев, К. Э. Циолковский, Я. И. Перельман, А. Ф. Кони и др.). Обычно студенты сами выбирают материал для исследования. Как показывает практика, чаще всего имена этих представителей науки обладают общими характерными чертами: 1) их можно назвать прецедентными для отечественной культуры; 2) они известны студентам по другим учебным дисциплинам, составляющим базовую часть учебного плана; 3) обращение к ним и их трудам связано с формированием преимущественно общекультурных (ОК) и общепрофессиональных (ОПК) компетенций.

В ходе выполнения лингвокультурологического анализа текста обучающиеся учатся давать культурологический комментарий, находить и описывать ключевые темы и слова, которые помогают обозначить круг проблем, рассматриваемых академической личностью, определить научную ценность анализируемого текста, овладевают навыками анализа стилистических особенностей текста как речевого продукта, созданного исследуемой академической языковой личностью. Завершается данная работа выполнением собственно лингвистического анализа текста или его фрагмента на основе наблюдения за современным состоянием языковой нормы.

Так обучающиеся получают возможность расширить свои знания об известных им личностях, оценивая их с новой для себя стороны. Добавим, что исследовательская работа, выполненная на основе лингвокультурологического анализа текста академической языковой личности, признается завершенной после публичной защиты, дающей возможность продемонстрировать ораторское мастерство, умение отвечать на вопросы, организовать достойную презентацию.

Работу со студентами на занятиях по «Русскому языку и культуре речи», направленную на реализацию третьего направления, обозначенного нами как лингвокультурно-когнитивное, мы предлагаем осуществлять разными способами, в зависимости от принадлежности студентов к той или иной научной сфере, интересов группы обучающихся, уровня их языковой, лингвистической, речевой, коммуникативной компетентности и других факторов. Нам представляется необходимой подготовка заданий, направленных на уточнение и расширение понятийного содержания базовых концептов русской культуры — «Человек», «Культура», «Общество», «Наука» и входящих в них микроконцептов.

Лингвокультурологическое описание концептов предполагает работу с дополнительными источниками, т. к. представляет собой формирование целостного представления на основе обращения к широкому кругу культурологически ценных текстов — фольклорных, художественных, публицистических, современной массовой коммуникации. Такая работа, безусловно, способствует формированию у студентов нефилологических специальностей общекультурной компетенции, определенной ФГОС ВО.

Подобного рода задания дополняют задания по близким темам. Например, во время изучения понятий «культура речи» и «речевой этикет» можно выполнить работу по концептам «Культура», «Общество», «Человек», «Обычай и традиции русского народа», по теме «Культура научной речи» требуется, помимо выполнения обычных заданий, рассмотрение концепта «Наука» и т. д.

В целом по результатам реализации лингвокультурологического подхода к преподаванию дисциплины «Русский язык и культура речи» можно сделать ряд важных для нас наблюдений.

Во-первых, необходимо продумывать организацию работы на занятиях, отбирать соответствующий языковой материал для заданий, принимая во внимание практическую значимость изучаемого явления в процессе будущей профессиональной коммуникации. Во-вторых, предлагаемый лингвокультурологический подход позволяет в большинстве случаев преодолевать коммуникативные барьеры между студентами нефилологических специальностей и преподавателем-русистом. В-третьих, новый, с точки зрения студента, подход к изучению русского языка формирует у него устойчивое желание пополнить фонд собственных культурных знаний, в том числе посредством изучаемого языка. В-четвертых, в ходе выполнения заданий обучающийся проходит путь от пассивного наблюдателя, умеющего читать предлагаемые тексты, до увлеченного исследователя, способного самостоятельно выбирать объект

изучения, совершать открытия, обнаруживая связь культуры, языка и его носителя, демонстрируя навыки анализа текста, и на основе этого — формулировать выводы и открыто защищать их перед аудиторией.

Таким образом, лингвокультурологическая работа на занятиях по «Русскому языку и культуре речи» становится одним из способов наполнения практическим содержанием реализуемого в системе высшего образования компетентностного подхода, позволяет превратить процесс обучения студентов нефилологических специальностей в путь открытий, сопровождающийся устойчивым интересом к выбранной области знания и русскому языку.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Салимова Л. М., Ямалетдинова А. М. Лингвокультурология и филологическое образование // Русское слово в многоязычном мире: Материалы XIV Конгресса МАПРЯЛ (г. Нур-Султан, Казахстан, 29 апреля — 3 мая 2019 г.) [Электронный ресурс] / ред. коллегия: Н. В. Боженкова, С. В. Вяткина, Н. И. Клушина и др. СПб.: МАПРЯЛ, 2019. 1 электрон. опт. диск (CD). 2081 с. С. 1479–1481.

<sup>2</sup> Приказ Минобрнауки РФ от 11 августа 2016 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению 18.03.01 Химическая технология (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс] // Башкирский государственный университет [сайт]. URL: [https://bashedu.ru/sveden/files/18.03.01\\_Ximicheskaya\\_tehnologiya.pdf](https://bashedu.ru/sveden/files/18.03.01_Ximicheskaya_tehnologiya.pdf) (дата обращения: 29.04.2020).

<sup>3</sup> Шаклеин В. М. Лингвокультурная ситуация и исследование текста. М.: Общество любителей российской словесности, 1997. 184 с. С. 19.

<sup>4</sup> Салимова Л. М. Лингвокультурологическая работа со студентами нефилологических специальностей на занятиях по «Русскому языку и культуре речи» // Динамика языковых и культурных процессов в современной России [Электронный ресурс]. Вып. 6: Материалы VI Конгресса РОПРЯЛ (г. Уфа, 11–14 октября 2018 г.). СПб.: РОПРЯЛ, 2018. 1 электрон. опт. диск (CD-R). 1778 с. С. 1271–1274.

**Salimova, L. M.**

*Bashkir State University, Russia*

## IMPLEMENTATION OF THE LINGUOCULTURAL APPROACH TO TRAINING STUDENTS OF NON-PHILOLOGICAL SPECIALTIES IN THE CLASSROOM “RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE OF SPEECH”

The article analyzes the possibilities of linguoculturological approach to the organization of classes in the process of teaching the discipline "The Russian Language and the Culture of Speech" to the students of non-philological specialties. The proposed approach is aimed at the formation of a linguistic personality capable of successful professional communication in the current linguistic and cultural situation. Within the framework of the proposed work, a competent approach to the development of the Bachelor's program within the framework of FSES of HE is being implemented.

*Keywords:* linguoculturology, linguistic personality, linguocultural situation, competence, “Russian Language and the Culture of Speech”.

## ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Статья посвящена проблемам современного перевода и методики обучения переводу художественного текста, в статье затрагивается вопрос роли переводчика в сохранении авторского замысла и авторского стиля художественного произведения и приведены некоторые методические приемы, позволяющие показать студентам важность этой роли.

*Ключевые слова:* художественное произведение, перевод, авторский стиль, анаграмма, игра слов.

Перед выпускниками факультетов иностранных языков стоит в том числе задача подготовки к переводческой практике. Особого внимания с этой точки зрения заслуживает методика обучения переводу художественного текста в силу его особенностей. Обучая переводу художественных произведений, преподаватель должен сконцентрировать внимание обучающихся на том, что переводчику необходимо наиболее полно передать авторскую идею, заложенную в произведении, а для этого следует правильно истолковать авторский текст, сопоставив и сравнив оригинальное произведение и полученный перевод.

Художественный текст является результатом творческого процесса, это воплощение творческой идеи автора. Художественное произведение предоставляет читателю различные виды информации: фактическую, эмоционально мотивирующую, концептуальную. Художественные тексты отражают языковую и национальную картину мира как автора, так и нации в целом<sup>1</sup>. И, конечно, перевод художественного текста должен отличаться от перевода текста технического или научного. Переводчик художественного текста должен сохранить авторский стиль, атмосферу, заложенную автором произведения.

До недавнего времени переводчики понимали это и бережно относились к авторскому художественному тексту. Вспомним сцену из знаменитого фильма Георгия Данелии «Осенний марафон». Андрей Павлович Бузыкин говорит своему коллеге, профессору из Дании, который переводит роман Ф. И. Достоевского «Униженные и оскорбленные»: *«Насколько я помню, у Достоевского сказано: “За кого ты себя считаешь, фря ты эдакая, облизьяна зеленая?” У вас правильно: “grøn abe” — обезьяна. А у него же “облизьяна”».*

Талантливый переводчик Бузыкин понимает, насколько важно не исказить авторский замысел, сохранить авторскую лексику, окказионализм, созданный Ф. М. Достоевским, поэтому и указывает на неточность перевода своего коллеги.

Раньше переводчик выступал практически соавтором и, бережно сохраняя авторскую позицию, вносил свое видение в понимание замысла автора. Именно поэтому разные переводы одного и того же произведения по-разному влияют на читателя, каждый раз рождая особый эмоциональный отклик.

Одним из методических приемов обучения переводу художественных текстов может стать сопоставление разных переводов одного и того же произведения с целью определения, кто из переводчиков более полно и точно интерпретировал авторскую идею. Эффективным дидактическим материалом для решения данной задачи могут стать переводы сонетов Уильяма Шекспира. В качестве примера можно предложить обучающимся обратиться к двум переводам 141-го сонета и понаблюдать, как разные переводчики интерпретируют авторский замысел, не искажая его, но внося дополнительный смысл, проявляя творчество, выступая соавторами.

Мои глаза в тебя не влюблены —  
Они твои пороки видят ясно.  
А сердце ни одной твоей вины  
Не видит и с глазами не согласно.  
Мой слух твоя не услаждает речь.  
Твой голос, взор и рук твоих касанье,  
Прельщая, не могли меня увлечь  
На праздник слуха, зренья, осязанья.  
И все же внешним чувствам не дано —  
Ни всем пяти, ни каждому отдельно —  
Уверить сердце бедное одно,  
Что это рабство для него смертельно.  
В своем несчастье одному я рад,  
Что ты — мой грех и ты — мой вечный ад.

Перевод С. Маршака

Зачем же сердце любит без оглядки  
Пороки, раздражающие глаз?  
Зачем бесстыдно сотню недостатков  
Ты выставляешь словно напоказ?  
Я не мечтаю о твоих объятьях,  
Я не хочу прикосновений нежных,  
Моим ушам твой голос неприятен,  
Но я твой раб, и это неизбежно.  
Пять свойств ума и чувств различных пять  
Моих не оправдали ожиданий:  
Не могут сердце глупое унять, —  
Оно навеки твой вассал и данник.  
Но тяжелей становится неволя,  
Когда любовь вознаграждают болью.

Перевод Я. Колкера



*Сравнивая представленные переводы, студенты могут убедиться, что оба переводчика видят отсутствие у лирического героя счастья в любви. Герой честен в оценке своей возлюбленной, прекрасно видя все ее несовершенства и даже пороки. Но он не в силах заставить себя разлюбить эту женщину и смирится со своими чувствами. Однако обучающиеся также замечают разную тональность окончания стихотворения в разных переводах. С. Маршак завершает сонет более позитивно, полагая отрадой то, что причиной мучений лирического героя является именно она, именно эта женщина, а не какая-то другая. Я. Колкер же заканчивает перевод сонета более минорно, подчеркивая, что любовь героя не встречает понимания у объекта его чувств. Однако студенты видят, несмотря на эти различия, оба переводчика бережно сохранили авторский замысел и передали, каждый по-своему, чувства человека, который мучается от неразделенной любви.*

К сожалению, в настоящее время переводчики не озабочены таким бережным отношением к художественному тексту. Зачастую они осуществляют перевод формально, не задумываясь о том, что хотел сказать автор тем или иным словом, оборотом. От такого подхода страдают как сами авторы, так и читатели, которые не могут в полной мере оценить замысел автора, его игру со словом. От такого формального подхода пострадал детектив современного французского писателя Франк Тилье «Последняя рукопись». Сравнение оригинала романа и его перевода может стать очень эффективным приемом обучения, поскольку перевод М. И. Брусовани изобилует ошибками и неточностями, которые искажают авторскую задумку и не позволяют сохранить загадки и разгадки, зашифрованные автором в тексте.

Франк Тилье очень интересный автор, который любит ставить перед читателем различные вопросы, предлагая открытые финалы. Окончания его детективов можно интерпретировать по-разному, автор не дает точной разгадки, поэтому после прочтения читатель продолжает размышлять над произведением. Роман «Последняя рукопись» не стал исключением, более того, роман полон загадок, анаграмм, игр со словом. Роман напоминает матрешку, хитрую головоломку. Само название «Последняя рукопись» повторяется в сюжете: сын известного писателя Калеба Траскмана заканчивает детектив своего погибшего отца, в котором тот повествует о писательнице Лин, создавшей роман под названием «Последняя рукопись». Сама Лин пишет под псевдонимом, заменив свою фамилию анаграммой Нил. Казалось бы, переводчику необходимо быть особенно внимательным и чутким, чтобы сохранить авторский стиль, не потерять тех загадок, которые автор приготовил для читателя. На деле же этого не происходит, и русскоязычные читатели остаются в недоумении.

Первое предложение перевода звучит следующим образом: *«Прежде всего только одно слово: меченосец...»*. Именно так начинается незаконченная книга Калеба Траскмана, найденная его сыном. Сын и работники издательства, решившие закончить и издать книгу, устраивают мозговой штурм, пытаются

разгадать смысл этой фразы, и наконец находят ключ, после чего концовка книги становится для них очевидной. Разумеется, читатель ждет, что далее последует разъяснение загадки этой фразы. Однако в тексте встречается нож в виде меченосца и татуировка меченосца — ничего не значащие детали, которые никак не объясняют всей важности данной фразы.

В конце романа писательница Лин борется с убийцей, защищая свою жизнь. Роман заканчивается следующим образом: *«Все было кончено, и вновь появились птицы, и оставшийся в живых задержался на мостках, положив ладони на перила и втянув голову в плечи, судорожно, как и его грудь, вздымающиеся от тяжелого дыхания.*

*Затем победитель побрел в сторону дороги и вскоре исчез в струях дождя.*

*И все смолкло, погрузившись наконец в вечную тьму».*

Как видим, автор скрывает имя выжившего, предлагая читателям самим догадаться, кто вышел из схватки победителем: убийца или жертва. Казалось бы, для автора, который любит оставлять открытые финалы, это вполне естественно. Однако для Франка Тилье это слишком просто — всего лишь не назвать имя того, кого он оставил в живых. Обычно Франк Тилье предлагает своим читателям подумать и логическим путем прийти к единственно правильному решению. Почему же автор изменил своей манере в этом произведении?

Естественно, читатель остается разочарованным, не найдя ответы на свои вопросы. Однако не спешите винить автора. Следует обратиться к оригинальной версии романа, чтобы понять, что автор остается верен самому себе, а вот переводчик не смог передать авторский замысел, не сумев сохранить авторскую игру со словом.

Первая фраза, которая является ключом для понимания незаконченного романа, на французском языке звучит следующим образом: *«Juste un mot en avant: un xiphophore...»*. Переводчик ее переводит правильно, но совершенно формально, теряя тем самым ту разгадку, которая кроется в этой фразе. Эта разгадка могла бы сохраниться, если бы переводчик представил ее, например, так: *«Бабочка — лучшее, исключительно значимое название, единственная ценность...»*, тем более что существует нож-бабочка и упомянуть татуировку в виде бабочки тоже вполне возможно.

Что касается окончания романа, то последнее предложение на языке оригинала звучит так: *«Chaque être se tut, livré enfin au noir éternel»*. Переводчик опять не сохранил тот шифр, который был использован автором. Можно было передать задумку автора, если бы фраза звучала, например, так: *«Эха таинственный отклик лился из ночи»*. Однако переводчик либо не понял авторскую игру слов, либо не смог ее сохранить. Можно предложить студентам придумать свои варианты перевода первого и последнего предложения романа, чтобы ключи, зашифрованные в них, не потерялись, а также оценить оригинал романа и его перевод с тем, чтобы найти неточности перевода, затрудняющие читателю правильное понимание задумки автора,

и предложить свои варианты перевода, которые сохранили бы авторскую игру со словом.

К сожалению, это не единственный случай, когда современные переводчики подходили к переводу художественного текста формально, не пытаясь вникнуть в смысл произведения, допуская ошибки и уничтожая тем самым авторский замысел. Именно поэтому так важно при обучении студентов показать им всю важность роли переводчика в сохранении авторского стиля, авторского замысла, рассказать об особенностях перевода художественного текста, требующего внимательного и бережного к себе отношения. Особенно это касается переводов произведений русских писателей, т. к. русский язык многозначен, метафоричен, очень часто от выбора слова зависит смысл всей фразы, поэтому неправильно подобранный синоним может дать неверное представление о том или ином предмете, явлении, исказить восприятие.

Подводя итог сказанному, следует заметить, что при обучении студентов переводу художественного произведения необходимо обращать их внимание на то, что адекватный и наиболее точный перевод возможен только в том случае, если переводчик полностью осознал смысл текста, оценил и правильно интерпретировал авторскую идею и правильно подобрал лексические единицы, не искажающие задумку автора.

## **ПРИМЕЧАНИЯ**

<sup>1</sup> *Алимова М. В.* Особенности и основные критерии перевода художественного текста // Русистика. 2012. № 2. [Электронный ресурс]. Научная электронная библиотека «КиберЛенинка»: [<https://cyberleninka.ru/>]. [URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-i-osnovnye-kriterii-perevoda-hudozhestvennogo-teksta>] (дата обращения: 13.05.2021).

**Timchenko, O. G.**

*Ryazan State University named after S. A. Yesenin*

## **PROBLEMS OF TEACHING TRANSLATION OF ARTISTIC TEXT AT THE PRESENT STAGE**

The article is devoted to the problems of modern translation and the method of teaching translation of an artistic text, the article addresses the issue of the role of the translator in preserving author's design and author's style of an artistic work and provides some methodological techniques that allow students to show the importance of this role.

*Keywords:* artwork, translation, author's style, anagram, word game.

## **СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ И СОПРОВОЖДЕНИЮ ДОМАШНЕЙ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

В данной статье поставлена проблема проектирования и сопровождения домашней учебной работы по русскому языку в общеобразовательных организациях Российской Федерации. Автором разделяются понятия «домашняя учебная работа» и «домашнее задание», рассматриваются основные подходы, способствующие изменению практики организации домашней работы, предлагаются практико-ориентированные примеры для учителей русского языка.

*Ключевые слова:* домашняя учебная работа, домашнее задание, учитель русского языка, проектирование, сопровождение.

Домашняя учебная работа — важное звено образовательного процесса в Российской Федерации. Она понимается как «самостоятельная внеклассная учебная деятельность школьников, спроектированная и сопровождаемая учителем с целью обеспечения достижения ими планируемых результатов обучения»<sup>1</sup>. При этом домашние учебные задания могут рассматриваться как «специально отобранные или сконструированные учителем учебные задания, предназначенные для самостоятельного выполнения обучающимися во внеурочное время и в комплексе составляющие домашнюю учебную работу школьников»<sup>2</sup>.

Традиционно домашняя учебная работа по русскому языку представляет устную и письменную части: например, выучить правило и выполнить упражнение. Типичным упражнением по русскому языку является следующее: переписать текст и вставить пропущенные буквы. Анализ повседневной и инновационной практики преподавания русского языка в школе показал, что домашняя работа после интересного, отвечающего современным требованиям и задачам урока по-прежнему формулируется в виде краткой записи и номера упражнения из учебника или печатной рабочей тетради.

Однако проведенное в 2013–2019 гг. исследование<sup>3</sup> показало, что уровень учебной мотивации к изучению русского языка ниже, чем к другим учебным

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» № 073-00007-20-01 на 2020 год «Научно-педагогическое обеспечение домашней учебной работы школьников»

предметам, а основными проблемами организации домашней учебной работы являются однообразие и ежедневность домашних заданий, ориентированность на достижение предметных результатов обучения, недостаточная реализация индивидуального и дифференцированного подходов, неэффективные подходы к проверке выполненных заданий, недостаточная связь с жизнью. В то же время и учителя, и родители отмечают, что школьники перегружены, прежде всего, однотипными домашними заданиями по всем предметам.

Учитывая указанные проблемы, практика проектирования и сопровождения домашней учебной работы по русскому языку может быть изменена в следующих направлениях:

*1. Включение в состав домашней учебной работы разных видов домашних заданий.* Это поможет решить две проблемы: уйти от однообразия и рутины в выполнении домашних заданий и решить проблему списывания готовых ответов.

Несомненно, упражнения из учебника являются хорошей основой организации домашней учебной работы. Однако сегодня можно констатировать, что в Интернете размещены «готовые домашние задания» (ГДЗ), которые представляют собой выполненные работы по упражнениям и заданиям всех учебников русского языка (а иногда и тетрадей на печатной основе), включенных в Федеральный перечень. Особенно актуальной проблема списывания становится в основной школе, когда школьники начинают активно пользоваться Интернетом. Возникает необходимость в тщательном отборе и конструировании учителем заданий для школьников, не только отвечающих образовательным задачам, но и учитывающим уровень овладения темой конкретным классом, темпом их усвоения, спецификой восприятия материала.

Приведем самый простой пример, как изменить домашнее задание, сохранив при этом цель выполнения и содержание задания. Например, при изучении спряжений и личных безударных окончаний глаголов в учебнике приводится следующее задание: дан перечень глаголов с пропуском гласной буквы в личных окончаниях; в задании требуется списать слова в тетрадь, вставив пропущенные буквы и распределив по двум столбикам в зависимости от спряжения. Направленное на формирование тех же умений задание может звучать так: Посмотрите мультфильм «Поросенок Орми и печенки» (учителем дается ссылка на сайт с мультфильмом). Запишите все глаголы, которые обозначают действия главного героя, распределив их на два столбика в соответствии со спряжением. Глаголы записывайте в форме настоящего времени 3-го лица единственного числа или множественного числа, окончания выделите. Дополнительное задание: сыграем в игру «Кто больше?» (побеждает ученик, записавший наибольшее число глаголов в заданной форме).

Включение в домашнюю работу творческих, нестандартных, интересных для школьника домашних заданий не только позволит разнообразить обучение, но и положительно повлияет на уровень учебной мотивации, особенно если эти задания будут еще и личностно и практико-ориентированными.

2. *Усиление индивидуального и дифференцированного подходов при проектировании и сопровождении домашней учебной работы.* В условиях классно-урочного обучения, когда к учителю на урок приходят 25–35 школьников, реализовать принципы и идеи индивидуального и дифференцированного подходов не всегда получается в достаточной степени<sup>4</sup>, однако домашняя работа может решить эту проблему. Индивидуальные задания могут быть заданы в соответствии с интересами и склонностями школьников, их образовательными потребностями. Дифференцированные задания, помимо решения поставленной учебной задачи (если они заданы группе школьников), помогут научить и работать в команде, взаимодействовать со всеми участниками процесса выполнения, проявить личностные качества.

3. *Расширение доли интегрированных домашних заданий.* Классическим примером интеграции является организация одной домашней работы по двум предметам: русскому языку и литературе. Такие задания помогают снизить нагрузку на школьника, заинтересовать школьников, а также провести необычные уроки на основе выполнения заданий. В то же время важно использовать потенциал и других предметов. Так, при изучении физики или химии можно организовать работу с термином, выписать его значение из учебника и сравнить толкование, например, с толкованием в рекомендованном учителем энциклопедическом словаре или интернет-сайте, письменно ответить на вопрос, в чем же отличия в толковании и почему они возникли. При интеграции заданий по русскому и иностранному языку возможны не только вариации на уровне лексики, но и анализ постановки знаков препинания в русском и изучаемом учащимися языке, сравнение переводов стихотворений и попытка выполнить самостоятельный перевод, доказывая правомерность или неправомерность употребления слов переводчиком.

Организовывая интегрированное домашнее задание, важно понимать, что это одно задание, проверяемое двумя учителями, а оценка выставляется по обоим предметам.

4. *Использование дополнительных средств обучения и интернет-ресурсов при проектировании домашней учебной работы по русскому языку.*

Домашняя учебная работа предоставляет больше возможностей для использования школьниками дополнительных средств обучения. Это могут быть как традиционные словари, справочники, тренажеры, тесты, так и электронные: компьютеры, планшеты, смартфоны. Сегодня большим потенциалом обладают электронные средства обучения, подключенные к сети Интернет. На их основе могут быть созданы разнообразные задания для самостоятельного выполнения школьниками. Самой простой и доступной программой является электронный дневник школьника (у учителя — электронный журнал), который позволяет создавать задания, проверяющиеся автоматически или с частичной проверкой учителем в электронном виде. Преимущество использования электронного дневника заключается еще и в том, что школьники работают на одной проверенной платформе, видят динамику

выполнения заданий, отслеживают свои результаты, получают рекомендации учителя и видят выставленные за работу оценки.

В то же время при проектировании домашней учебной работы по русскому языку можно использовать различные образовательные платформы, например «Московская электронная школа» или «Российская электронная школа», на которых размещены дополнительные учебные материалы для учителей и школьников, видеоуроки, тесты, задания. На их основе можно организовать домашнее задание по модели «перевернутый класс», при которой учитель предоставляет, например, ссылку на видеолекцию для самостоятельного просмотра и изучения дома, а на уроке с обучающимися практически закрепляет материал.

Для организации урока традиционно учителями русского языка используются такие интернет-порталы, как «Грамота.ру», «Грамма.ру», образовательный журнал «Текстология.ру» и др. Они могут быть использованы и при проектировании домашней работы. Однако сейчас активно развиваются и другие интернет-ресурсы, которые учитель русского языка может успешно использовать в практике проектирования домашней учебной работы, назовем лишь некоторые из них: сайты «Части речи», (<https://prochastirechi.ru/>), «Правила» (<https://therules.ru/>), собрание художественных произведений «Полка» (<https://polka.academy/>). Для создания интегрированных заданий можно использовать сайты «Арзамас» (<https://arzamas.academy/special/kids>), «Постнаука» (<https://postnauka.ru/themes/language>), «Проектория» (<https://proektoria.online/>) и мн. др.

Вместе с тем домашние задания могут быть заданы и на основе мультипликационных и художественных фильмов, постановок радио и театральных спектаклей, видеолекций известных ученых и пр. Разумеется, чтобы задать задание с использованием дополнительных средств и интернет-ресурсов, необходимо изучить наличие этих средств у школьников и в зависимости от результата задавать домашнее задание.

##### *5. Обеспечение педагогического сопровождения выполнения домашней учебной работы школьниками.*

Традиционно считается, что домашняя учебная работа — это самостоятельная учебная деятельность школьника и сопровождение учителем не требуется. Однако сегодня это верно лишь отчасти. Действительно, часть домашних заданий не требует педагогического сопровождения, но это, скорее всего, потому, что урок учителем был настолько грамотно выстроен, а связь его с домашней работой заранее была продумана, что можно говорить не об отсутствии педагогического сопровождения, а о достаточном педагогическом сопровождении на уроке. В то же время часть домашних заданий требует опосредованного педагогического сопровождения. Например, сложное задание, которое, по мнению учителя, вызовет ряд затруднений, может быть сопровождено дополнительным инструктажем или комментарием в текстовом формате или в виде ссылки на электронный ресурс, дополнением домаш-

ней работы изучаемой в классе презентацией, алгоритмом, схемой, таблицей и пр. В то же время крайне редко, но некоторые задания могут потребовать непосредственного педагогического сопровождения, тогда можно организовать один час консультаций онлайн, например, через доступный мессенджер.

*6. Использование продуктивных способов проверки и оценивания домашней работы по русскому языку.*

Оценивание домашней учебной работы по русскому языку выполняется учителем после проверки. Обычно оценка в журнал за домашнюю работу не выставляется и не влияет на оценку в четверти или в триместре. При этом школьник трудится, прикладывает определенные усилия, однако часто считается, что он списал или ему помогли родители. И здесь возникают вопросы: возможно ли подозревать всех детей в списывании? Если родитель помог школьнику и объяснил то, что он не понял на уроке, это хорошо или плохо? Почему при проверке домашних работ акцентируется внимание на ошибке, а аккуратность оформления, творческий подход, нестандартность выполнения никак не поощряются? Формальный подход к проверке и оцениванию домашней работы школьника приводит к тому, что он перестает ее выполнять, и это влияет на качество обучения русскому языку в целом.

Сегодня учитель русского языка может не всегда применять оценивание по пятибалльной системе, а использовать новые виды оценивания, только внедряющиеся в систему российского образования. Прежде всего, это относится к формирующему оцениванию, которое как нельзя лучше позволяет не только проверить работу школьника, но и организовать обратную связь с учащимися на основе комментариев, помет, рекомендаций к выполнению работы над ошибками и к дальнейшей индивидуальной работе школьника по предмету<sup>5</sup>. Формирующее оценивание как бы встроено в процесс обучения и направлено на реализацию идеи индивидуальной траектории обучения школьника, т. к. комментарии и рекомендации у каждого ученика от учителя будут свои.

Также учителем русского языка может быть использован «метод зеленой ручки», при котором зеленым цветом учитель выделяет в работе наиболее удачные мысли школьника, мнения, выполненные задания и пр. Зеленой ручкой можно написать поощряющие комментарии, советы. Почему именно зеленый цвет? Его используют в противовес красной пасте, которой, прежде всего, выделяются ошибки.

Итак, в данной статье были сформулированы только часть основных подходов к изменению практики проектирования и сопровождения домашней учебной работы по русскому языку. Несомненно, их значительно больше, но ведь надо с чего-то начинать, не правда ли?

## **ПРИМЕЧАНИЯ**

<sup>1</sup> Ускова И. В. Дидактическое обеспечение домашней учебной работы школьников в условиях информационно-образовательной среды : дис. ... канд. пед. наук / Инсти-



тут стратегии развития образования Российской академии образования. М., 2019. С. 43.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Там же; *Ускова И. В.* Специфика домашней учебной работы школьников в условиях информационно-образовательной среды // Русская словесность. 2017. № 4. С. 99–108; *Ускова И. В.* Учебник русского языка — основа проектирования домашней учебной работы школьников // Русский язык в школе. 2018. № 8. С. 22–28.

<sup>4</sup> *Осмоловская И. М.* Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе / Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. М., 2005. Сер. Серия «Библиотека педагога-практика».

<sup>5</sup> *Крылова О. Н., Бойцова Е. Г.* Технология формирующего оценивания в современной школе: учеб.-метод. пособие. СПб.: КАРО, 2015. 128 с.

**Uskova, I. V.**

*Institute for the Strategy of Development of Education of the Russian Academy of Education*

### **MODERN APPROACHES TO THE DESIGN AND SUPPORT OF HOME STUDY WORK IN THE RUSSIAN LANGUAGE IN GENERAL EDUCATION ORGANIZATIONS OF THE RUSSIAN FEDERATION**

This article presents the problem of designing and supporting home study work in the Russian language in General education organizations of the Russian Federation. The author separates the concepts of “home study” and “homework”, considers five main approaches that contribute to changing the practice of organizing homework, and offers practice-oriented examples for teachers of the Russian language.

*Keywords:* home study, homework, Russian language teacher, design, support.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИКТАНТОВ В РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В контексте усиления общей речевой направленности в обучении русскому языку особое внимание уделяется развитию связной речи учащихся. В методике накоплен богатый опыт по развитию связной речи учащихся, в том числе младших школьников. Наиболее эффективными в этом отношении в начальной школе признаются такие традиционные для методики по развитию связной речи упражнения, как изложения и сочинения. Однако методистами давно подмечено, что такое распространенное в практике обучения правописанию упражнение, как диктант, может вполне успешно решать не только задачи обучения правописанию, но и речевого развития учащихся. В данной статье представлен анализ практики использования диктантов в развитии связной речи младших школьников. Описана методика применения в начальной школе диктантов с элементами языкового анализа.

*Ключевые слова:* развитие связной речи, младшие школьники, виды диктантов, диктант по аналогии, свободный диктант, диктант с языковым анализом текста.

Развитие связной речи всегда было и остается одним из важных направлений в обучении русскому языку. Современная действительность еще больше актуализирует эту задачу. Сегодня особенно востребованы умения порождать и воспринимать тексты. И это связано прежде всего с Интернетом. В режиме онлайн посредством текстов происходит познание чего-то нового, самообразование, саморазвитие, а также самовыражение, общение и т. д. Умение создавать грамотные, яркие, интересные тексты разных типов и назначения (с целью обучения, самовыражения, привлечения подписчиков, рекламы и т. д.) становится востребованным настолько, что все большую популярность у людей, уже окончивших школу, приобретают специальные курсы, обучающие создавать те самые тексты. Все больше людей осознают потребность в умении продуктивно работать с текстами.

В методике работа с текстом всегда связывалась с развитием связной речи. В старых методиках и сам текст назывался «связная речь». М. Р. Львов называл уровень текста высшим уровнем развития речи<sup>1</sup>. Раскрывая современные подходы к проблемам речевого развития учащихся, Е. В. Архипова, опираясь на концепцию Т. А. Ладыженской, трактует развитие связной речи как работу над всеми видами речевой деятельности, над умениями и навыками порождать текст и воспринимать его<sup>2</sup>. По мнению исследователей С. Добревой, К. Чепишевой, работа с текстом позволяет повысить эффективность предупреждения и устранения речевых ошибок учащихся<sup>3</sup>. В методике обуче-

ния русскому языку накоплен богатый опыт по развитию связной речи учащихся, в том числе младших школьников. Наиболее эффективными в этом отношении в начальной школе признаются такие традиционные для методики по развитию связной речи упражнения, как изложения и сочинения. Однако методистами (В. А. Флеров, Т. А. Ладыженская, С. И. Львова и др.) давно подмечено, что такое распространенное в практике обучения правописанию упражнение, как диктант, может вполне успешно решать и задачи речевого развития учащихся. В данной статье остановимся на проблеме использования диктантов в развитии связной речи младших школьников.

Проведенный нами анализ практики применения диктантов в обучении младших школьников показал, что наиболее распространенными являются следующие виды диктантов: контрольный, словарный, объяснительный, предупредительный. Диктанты с изменением текста (творческий, свободный, восстановленный, диктант с продолжением) используются редко (исключение здесь составляет только творческий диктант), а некоторые виды диктантов (диктант по аналогии, немой диктант, диктант с языковым анализом текста и др.) не знакомы большинству учителей.

Создавшаяся ситуация объясняется, с одной стороны, тем, что учитель не всегда может найти место в учебном процессе для использования данных видов диктанта. Кроме того, на практике учитель при выборе диктанта обращается к готовым сборникам. В основном сборники диктантов для начальной школы содержат диктанты, предполагающие запись текста без изменения с различными грамматическими заданиями, словарные диктанты и небольшой процент творческих диктантов. Авторы сосредотачивают свое внимание на проработке вопросов правописания и важных грамматических тем курса. Потенциал диктантов в области развития связной речи не используется.

Мы предложили учителям начальных классов ответить на вопрос: с какой целью вы используете диктант в своей практике? Можно было выбрать несколько ответов из предложенных: а) как средство контроля; б) как обучающее упражнение; в) как упражнение для развития речи учащихся; г) как упражнение для усвоения языковой теории (фонетики, морфемики, морфологии, синтаксиса). Учителя в основном рассматривают диктант прежде всего как средство контроля (100 %), как обучающее упражнение (31 %), как упражнение для усвоения языковой теории (26 %), и лишь немногие (12 % учителей) видят в диктанте упражнение для развития речи.

Проведенное анкетирование показывает, что достаточно редко (8 % учителей назвали этот вид диктантов) используется в начальной школе свободный диктант (автор В. А. Флеров). Данный вид диктанта объединяет в себе достоинства диктанта и изложения. М. Р. Львов назвал это упражнение переходной формой от диктанта к письменному изложению. Записывая текст не по предложениям, а по абзацам (учитель зачитывает не предложение, а целиком смысловую часть текста, после чего учащиеся записывают услышанное по памяти), школьники преодолевают такие недостатки, как нарушение

последовательности изложения, связности текста, имеют возможность освоить новую лексику и разнообразные синтаксические конструкции, развивают память. Для усиления результативности можно предварить написание диктанта языковым разбором текста. И обсудить с детьми, например, использованные автором текста выразительные языковые средства (эпитеты, метафоры, сравнения и др.).

Невнимание к средствам выразительности художественной речи может приводить к непониманию детьми содержания текста, что находит отражение в их письменных пересказах.

Ученики 4-го класса писали изложение по тексту В. Бочарникова «Алешина яблоня». Под руководством учителя определили тему, основную идею, смысловые части текста, но не проработали использованные автором выразительные средства: эпитеты, метафору («Но выдалась лютая зима. Морозы сожгли яблоньку»). После такой подготовки 60 % школьников написали в своих изложениях: «Зимой был пожар, и яблонька сторела».

Обучать детей элементам языкового анализа текста можно, выполняя упражнение, разработанное С. И. Львовой, — диктант с языковым анализом текста<sup>4</sup>. Автор предлагает использовать в практике обучения русскому языку не только традиционные диктанты с грамматическим заданием, но и диктанты с заданиями, предполагающими смысловой и речеведческий анализ, разбор выразительных языковых средств текста. Данный вид диктанта обладает обучающим потенциалом не только в области орфографии и пунктуации, но и в развитии речи, поскольку предполагает анализ записанного под диктовку текста с точки зрения его содержания, структуры, стилевых особенностей и изобразительно-выразительных средств. С. И. Львова подчеркивает необходимость использования для этих целей неадаптированных оригинальных текстов. Для начальной школы это достаточно трудоемкая задача.

Считаем возможным в начальной школе предложить диктант с элементами языкового анализа при использовании и некоторых адаптированных текстов. Ученикам после записи текста могут быть предложены задания (одно/два) следующего характера. Составить план текста (в доступном для детей формате: в виде вопросов или в виде назывных предложений). Определить тип текста. Сформулировать и записать основную мысль текста. Найти и подчеркнуть в тексте предложение, в котором выражена основная мысль текста (если такое предложение присутствует в тексте). Озаглавьте текст. Подчеркните в тексте синонимы/антонимы. Подчеркните эпитеты, или метафору, или олицетворение. Подчеркните в тексте слова (сочетания слов), которые передают красоту зимней природы или радостное (грустное) настроение. Разберите слова с уменьшительно ласкательными суффиксами, для чего их использует автор. Такие диктанты могут использоваться в системе упражнений по теме «Текст».

Особый интерес вызывает у младших школьников «немой» диктант. Это упражнение, лишь условно называемое диктантом, очень близко к сочинению.

Часто в практике используется словарный «немой» диктант. Для развития связной речи хорошо использовать пантомиму: движения показываются последовательно, ученики записывают составленные предложения в тетради. В итоге у них получается небольшой по объему текст-повествование. Эффективно по завершению работы анализировать вместе с учениками получившиеся тексты.

Вполне под силу младшим школьникам при специальной подготовке и написание диктантов по аналогии. Этот вид диктанта также близок к сочинению. Учитель диктует текст с одним содержанием, а школьники записывают текст, меняя содержание, но сохраняя, насколько возможно, грамматическую структуру и композицию исходного текста. Таким образом, ученики получают образец для подражания на уровне предложения. Например, учитель диктует текст диктанта «Зимний лес» (из сборника Н. А. Шевердиной «Диктанты по русскому языку для начальной школы»), дети по аналогии составляли свой текст «Летний лес». Предварительно проводилась подготовительная работа, включающая чтение поэтических произведений про красоту летнего леса, наблюдения за лексикой, изобразительно-выразительными средствами, используемыми авторами текстов. Подбор синонимов, прилагательных, описывающих летний лес. При подготовке к такому диктанту по тексту «Иволга» ученики получили задание изучить материал о синице: ее внешний вид, поведение, питание и т. д. Диктанты по аналогии хорошо готовят учащихся к написанию сочинений, обогащают их речь новой лексикой, грамматическими конструкциями, ученики практикуются в использовании выразительных средств языка.

В данной статье мы остановились лишь на некоторых видах диктантов, которые позволяют одновременно решать задачи обучения правописанию и речевого развития учащихся. Несмотря на то, что методика располагает богатым арсеналом подобного рода упражнений и их эффективность подтверждена неоднократно, в практике обучения русскому языку в начальной школе они не используются систематически, и их потенциал остается нереализованным. В условиях усиления общей речевой направленности в обучении русскому языку, когда упражнения подобного характера, совмещающие в себе работу по обучению правописанию и речевому развитию учащихся, становятся особенно востребованными, необходимо актуализировать эти вопросы в методической подготовке бакалавров — будущих учителей начальных классов, на курсах повышения квалификации, возможно включение таких упражнений в учебники по русскому языку, в методические рекомендации к урокам, в сборники диктантов для начальных классов.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Львов М. Р., Горецкий В. Г., Сосновская О. В. Методика преподавания русского языка в начальных классах М.: Издательский центр «Академия», 2004. С. 389.

<sup>2</sup> Архипова Е. В. Основы методики развития речи учащихся: Учеб. пособие для студ. пед. вузов. М.: Вербум-М, 2004. С. 10.

<sup>3</sup> Добрава С., Чепишева К. Комплексният анализ на текста и ролята му в процеса на отработване на текстови грешки на учениците // Епископ-Константинови четения. Фрагментирани съветове. Том 22. Шумен: Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“, 2016. С. 130.

<sup>4</sup> Львова С. И. Диктант с языковым анализом текста // Русская словесность. 2001. № 1. С. 46.

**Khairova, I. V.**

*Kazan (Volga Region) Federal University*

## **THE USE OF DICTATIONS IN THE DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH IN ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS**

In the context of strengthening the general speech orientation in teaching the Russian language, special attention is paid to the development of coherent speech of students. The methodology has accumulated rich experience in the development of coherent speech of students, including primary school students. The most effective in this regard in elementary school are recognized such traditional for the methodology for the development of coherent speech exercises, such as expositions and essays. However, methodologists have long noticed that such an exercise, common in the practice of spelling, as a dictation, can quite successfully solve not only the problems of teaching spelling, but also the speech development of students. This article presents an analysis of the practice of using dictations in the development of coherent speech in elementary school students. The technique of applying dictations in elementary school with elements of language analysis is described.

*Keywords:* development of coherent speech, elementary school students, types of dictations, dictations with language text analysis.

**Хамраева Елизавета Александровна**

*Московский педагогический  
государственный университет,  
РГПУ имени А.И. Герцена*

elizaveta.hamraeva@gmail.com

## **ПРЕОДОЛЕНИЕ РЕГРЕССИВНЫХ ПРОЦЕССОВ В РОДНОМ ЯЗЫКЕ РЕБЕНКА СРЕДСТВАМИ ШКОЛЬНОЙ ПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ**

Статья посвящена выяснению места и роли предмета «родной язык» для билингвальных учащихся в регионах Российской Федерации. Автор выделяет способ преодоления процессов регрессии родного языка в условиях обучения на русском языке. Особое внимание уделяется вопросам металингвистического переноса, формирования общеучебных умений, предметной интеграции на уроках родного языка с историей, географией и другими предметами. Предметы и проекты на родном языке становятся потенциалом не только лингвистического, но и когнитивного развития билингва.

*Ключевые слова:* металингвистические умения, предметная интеграция, витальность языка, билингвальное образование общеучебные умения.

Вопросы социализации детей в условиях глобализации, постоянный поиск эффективных приемов языкового обучения приводят к созданию новых программ, оказывающих воздействие на процессы познания в целом. Сегодня необходима реализация такого лингвистического репертуара, который позволил бы осуществить в школьном курсе формирование *металингвистических умений*. Особенно важно выделение данного аспекта для организации учебной деятельности детей-билингвов, желающих сохранить первый родной язык в ситуации обучения на другом языке.

Известно, что билингвальное образование сегодня является наиболее перспективным способом сохранения родного языка в ситуации его ограниченного использования. Многие страны мира демонстрируют интересные модели сопряжения двух и более языков в образовательном пространстве (например, Бельгия, Казахстан, Канада, Финляндия, Швейцария). Не является исключением и Россия, где родной язык изучается либо как учебный предмет, либо как средство обучения другим предметам. Выделяются несколько моделей школ регионов Российской Федерации, по-разному организующих обучение родному языку и преподавание на родном языке<sup>1</sup>, реализующих основные общеобразовательные программы (родной язык как средство обучения; родной язык как учебный предмет). Сегодня в национальных регионах Российской Федерации существуют и билингвальные образовательные

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-012-00293

организации, реализующие идею *билингвального образования*<sup>2</sup>, под которым понимается специальная организация обучения, когда родной и русский языки выступают не только как отдельные дисциплины, но и обеспечивают изучение других предметов. Оба языка используются в преподавании и охватывают либо весь учебный процесс в определенных классах, либо только его часть. Билингвальные модели характерны и для регионов, осуществляющих обучение на родном языке в каком-либо предметном цикле.

Помимо билингвальных, в регионах Российской Федерации отмечают модели *поддерживающего и интенсивного типа*<sup>3</sup>, предполагающие обучение на государственном русском языке, но изучающие учебный предмет «родной язык» на добровольной основе. Именно они и стали объектом нашего рассмотрения.

Предметная интеграция, предусмотренная в организации такого школьного курса, может стать тем самым потенциалом<sup>4</sup>, выступить способом формирования металингвистических умений и получения метапредметных результатов, которые более всего и нацеливают на становление когнитивных и коммуникативных качеств личности билингва. Можно предположить, что введение предмета «родной язык» в национальных регионах РФ ставило целью сохранение родного языка как коммуникативного потенциала обучающегося.

Однако наряду с позитивным процессом сохранения родного языка в ситуации корреспондирующих языков именно школьное образование, получаемое на другом языке, становится причиной языковой регрессии (*language attrition*<sup>5</sup>) — постепенной замены на фоне изменения языковой среды первого родного языка. Даже у взрослого человека при постоянном использовании второго языка в своей деятельности практика начинается упрощение синтаксиса, проявляется бедность лексических средств, может даже появиться акцент. Это и есть признаки языкового регресса, языковой эрозии, которую в лингвистике называют свидетельством утраты первого языка (*first language attrition, L1 attrition*).

Так как же выстроить курс родного языка в школьной практике?

Известно, что разрушение морфологической, синтаксической, фонетической систем первого языка начинается с развития коммуникативных и предметных компетенций в новом языке: постепенно в речи людей, даже хорошо владеющих двумя языками, начинается проникновение терминов и категорий, обе языковые системы соперничают, может даже возникнуть полужычие — *аддитивный билингвизм*, если речь идет о детях, тогда у ребенка не хватает средств для выражения мысли ни на каком языке. *Координативный* и даже *субординативный*<sup>6</sup> билингвизм в такой ситуации уже встречается редко, потому что происходит смещение равновесия в сторону одного из языков — того, которым пользуются чаще. Тем более что в ситуации сдачи итоговой аттестации на государственном языке заинтересованность и обучающихся, и учителей, и родителей как субъектов образовательного процесса



выражается в качественном владении именно вторым языком. Многие ученые склонны видеть лишь негативную сторону, однако мы глубоко убеждены, что правильная организация обучения даже в такой ситуации позволит реализовать лингвистический потенциал каждого ребенка и обеспечить когнитивный прирост. Нужен новый лингвистический репертуар, где есть место *металингвистическим* умениям, потому что главная задача образования сегодня — формирование полилингвальной и поликультурной личности, ориентированной на диалог культур и включение культуроведческого материала в содержание общеучебной подготовки.

В начале 1990 - х годов один из основателей теории обучения на втором языке британский лингвист Вивиан Джеймс Кук (Vivian James Cook)<sup>7</sup> предложил в отношении билингвов, обучающихся сразу на двух языках, использовать термин *multicompetent* (мультикомпетентность), поскольку считал, что знания, полученные на втором языке, влияют на использование первого языка, изменяют спектр и даже алгоритмы мышления. Мы используем русскоязычный синоним данного термина — *общеучебные умения*. Вивьен Кук считал, что языки, которыми владеет человек, не хранятся в памяти по отдельности, а влияют друг на друга. Именно это положение дает нам основание предполагать, что любой язык, который используется как инструмент для изучения других предметов, формирует у учащегося новые познавательные потребности, позволяет ему переосмыслить и развить свои способности в коммуникации, в том числе на родном (первом) языке.

В рамках нашей статьи мы полагаем, что при сформированном билингвизме вопрос о том, какой язык является первым, а какой вторым, решается для каждой конкретной ситуации и для каждого ребенка в отдельности, а приоритетность того или иного языка может перераспределяться на протяжении всей жизни.

Мы предположили, что существуют пути успешного преодоления регрессивных языковых процессов, если использовать для обучения *идею предметно-интегративного языкового обучения*. Это определило цель данного исследования — описать лингводидактический инструментарий, позволяющий преодолеть языковую регрессию (аттрицию) у детей-билингвов в одном из их языков, и включить в школьную курс изучения родного языка потенциал эмоциональной реакции и познания. Как правило, преподаватели родного языка интуитивно чувствуют ценность именно такого содержания, поэтому насыщают уроки текстами лингвокультуроведческого плана, играми, изучением народных инструментов, танцев, фольклорной тематикой. Это обусловлено содержанием курса родного языка, часто носящим *кумулятивный* характер, ориентированным на культуроцентричность и сохранение традиций этнокультуры.

Традиционно на территории Российской Федерации именно так и построено обучение родным языкам, что в целом сохраняет интерес к языку у детей, но не способствует *витальности* родного языка. Именно поэтому по

мере взросления дети и их родители начинают воспринимать добровольные уроки родного языка обузой в подготовке к разнообразным формам итоговой аттестации, отказываются от них. По мере взросления в ситуации дефицита времени и сил эмоциональные культуросберегающие уроки выглядят непривлекательно. У подростков все чаще возникает естественная регрессия, а усилия по сохранению родного языка становятся малозаметными.

В обозначенной ситуации сохранение уроков родного языка в учебном контексте мы считаем огромным когнитивным потенциалом, а не очередной проблемой учебного плана. Именно родной язык может стать залогом когнитивного прироста, способом формирования металингвистических умений. Учителям родного языка необходимо использовать разнообразные формы подачи материала, организовать проектную деятельность, сделать акцент на индивидуальной и творческой деятельности обучающихся.

Идея предметной интеграции представляет собой функциональный подход к преподаванию языка, который позволяет решать широкий круг образовательных задач, поэтому с ней так тесно связан *метод проектов*. Мы убеждены, что именно этот метод становится для билингвов приоритетным способом сохранения языка, а двуязычие при этом является ключом к реализации познавательного потенциала — *метаязыкового анализа*. По мере укрепления позиций академические навыки, реализованные средствами школьного образования, позволяют билингвам сохранять осознанное отношение к обоим языкам.

Мы считаем, что методические объединения школьных филологов и лингвистов в каждой образовательной организации могут внедрять проекты на двух и трех языках (включая изучаемый иностранный), причем назначение этих проектов — освоение нового материала по географии, истории, химии, физике. Комплексность подачи материала, работа на разных языках, ориентированность проектов на собственные интересы обучающегося, — все это будет содействовать высокому познавательному фону и повышению качества владения терминологией на разных языках, изучению специфики региона, интересу, улучшению навыков ораторского искусства на каждом изучаемом языке, а вследствие этого — снижению темпов языковой аттриции.

В этом нас убеждает опыт функционирования международных и билингвальных классов и школ в разных странах мира, где миноритарный русский язык, изучаемый в образовательных организациях в количестве 1–2 часа в неделю, сохраняется в школьном пространстве благодаря широкому внедрению предметных компетенций и исследовательских проектов (Общество Феникс в Майнце, международные классы в государственных школах Берлина, лицей с русской программой IB во Франции и пр.).

Сегодня многие лингводидактические системы отмечают разницу между коммуникативным взаимодействием и академическим обучением с целью овладения вторым языком, т. е. когнитивным овладением академическим языком — «языком познания». Более того, существуют специальные учебные

курсы, акцентирующие внимание на получении академических результатов в языковом образовании. Учебная дисциплина «родной язык» в российских образовательных организациях не может не принимать во внимание именно этот аспект.

Важность становления общеучебных умений для формирования полноценного билингва подтверждает и следующий факт: методика преподавания русского языка как неродного (как второго) всегда была нацелена на преподавание функционального русского языка и ориентирована на общеучебные и образовательные результаты<sup>8</sup>.

С целью предотвращения языковой регрессии учебники родного языка должны ставить перед собой задачу формирования общеучебных умений (например, умения выборочного чтения, функционального использования грамматической системы в речевых и коммуникативных образцах и др.). Весь языковой курс для билингва основан на координации общеучебных компетенций, получаемых средствами разных языков, и преподавания предметов на разных языках. В российской образовательной традиции — это обучение родному языку, родной литературе, предметам регионального компонента (история края, география края).

Итак, преодоление регрессивных процессов в родном языке обучающегося возможно осуществлять средствами школьной предметной интеграции. Для этого необходимо понимание места и роли проектной деятельности, языков ребенка и степени его билингвизма, а также места и роли других школьных предметов, в которых возможно использование родного языка учащегося.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Хамраева Е. А.* Государственный русский язык и родные языки в пространстве российской школы // Билингвальное образование материалы научно-практического семинара «Лингводидактические и психолого-педагогические особенности развития детей-билингвов: диагностика, языковая поддержка и терапия». Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Межвузовский центр билингвального и поликультурного образования. 2019. С. 5–15.

<sup>2</sup> *Хамраева Е. А.* Билингвальное образование, субмерсия и иммерсия как способы сохранения родного языка // Правовые основы функционирования государственных и региональных языков в условиях дву- и многоязычия (мировой опыт реализации языковой политики в федеративных государствах) Сборник материалов международной научно-практической конференции. Казань, 2019. С. 3–5.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> *Лалетина Т. А.* Интегрированный подход и использование предметно-языковой интеграции при обучении иностранному языку. [Электронный ресурс]. URL: [http://conf.sfukras.ru/uploads/3\\_Laletina%20T%5B1%5D.A.pdf](http://conf.sfukras.ru/uploads/3_Laletina%20T%5B1%5D.A.pdf) (дата обращения: 15.01.2021).

<sup>5</sup> *Vivian James Cook.* Лингвистика и освоение второго языка Macmillan, 1993 <https://doi.org/10.1093/applin/17.3.392> (дата обращения: 15.01.2021).

<sup>6</sup> *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и культура // Лингвострановедение и преподавание русского языка как иностранного. М., 2003. 232 с.

<sup>7</sup> *Vivian James Cook*. Op. cit.

<sup>8</sup> *Хамраева Е. А.* Предметная интеграция в детском модуле «русский язык как иностранный» как основа обучения и развития // *Метапредметный подход в образовании: русский язык в школьном и вузовском обучении* разным предметам материалы II Всероссийской научно-практической конференции. 2019. С. 225–231.

**Khamraeva, E. A.**

*Moscow State Pedagogical University, Herzen state Pedagogical University of Russia*

### **OVERCOMING REGRESSIVE PROCESSES IN THE CHILD'S NATIVE LANGUAGE BY MEANS OF SCHOOL SUBJECT INTEGRATION**

The article is devoted to finding out the place and role of the subject “native language” for bilingual students in the regions of the Russian Federation. The author identifies a way to overcome the regression processes of the native language in the conditions of teaching in Russian. Special attention is paid to the issues of metalinguistic transfer, the formation of General academic skills, subject integration in the lessons of the native language with history, geography and other subjects. Subjects and projects in the native language become the potential not only for linguistic, but also for cognitive development of bilinguals.

*Keywords:* metalinguistic skills, subject integration, language vitality, bilingual education, General educational skills.

## ПУТЕШЕСТВИЕ С А.С. ПУШКИНЫМ В МИР ФИЗИКИ. ДИКТАНТ-КВЕСТ ПО СТИХОТВОРЕНИЮ «ДВИЖЕНИЕ» А. С. ПУШКИНА

В статье представлен сценарий урока-квеста по стихотворению А. С. Пушкина «Движение», целью проведения которого является формирование читательских компетенций в области лингвокультурологического (грамматическое задание к тексту стихотворения А. С. Пушкина «Движение») анализа текста стихотворения в единстве формы и содержания. Анализ концептов «пунктуация», «синтаксис», «орфография», «фонетика», «лексика», «морфология» в пушкинском тексте способствует формированию языкового чутья и лингвокультурологической компетенции. Гипотеза исследовательской составляющей урока заключается в предположении о том, что грамматические и лексические концепты являются средством, организующим способы видения, конструирования реальности пушкинской и новой культуры.

*Ключевые слова:* диктант-вест, концепт, интеграция.

Качества функционально грамотной личности должны рассматриваться сегодня как портрет современного выпускника школы. Важнейшим элементом функциональной грамотности является читательская грамотность, в основе которой способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для достижения своих целей, расширения своих знаний и возможностей, для участия в социальной жизни<sup>1</sup>. Решить эту задачу помогут пушкинские тексты: уважение к гению А. С. Пушкину придает его словам силу убеждения.

Свое отношение к грамматике Пушкин запечатлел в следующем известном афоризме: «Грамматика не предписывает законов языку, но изъясняет и утверждает его обычаи»<sup>2</sup>. Для пушкинской и современной нам эпох этот тезис имеет большой практический смысл, т. к. и XIX, и XXI вв. — время слабого распространения грамматических знаний. До Пушкина и русская литература страдала многословием при бедности мысли (что является приметой современной нам эпохи), у поэта мы видим краткость при богатом содержании, богатую художественную пресуппозицию (подразумеваемое содержание; воображение, называемое подтекстом).

Работа по анализу пушкинского текста может быть организована как проблемная исследовательская деятельность (квест-деятельность), когда в процессе выполнения заданий учащиеся открывают для себя разделы науки о языке как концепты: изучают закономерности употребления языковых единиц разных уровней в речи, проводят наблюдения над тем, какова их роль в тексте, получают знания о текстообразующей функции языковых

единиц. Интегрируются знания обучающихся из области физики и русского языка.

Приведем пример урока-квеста по стихотворению А. С. Пушкина «Движение». Свое исследование построим на основе анализа концептов «орфография», «фонетика», «пунктуация», «морфология», «лексика», «синтаксис» в пушкинском тексте. Ход урока представлен в формате статьи и иллюстрирует деятельность и учителя, и ученика.

Учитель обращается к обучающимся, актуализируя цель и задачи урока: «Сегодня мы проведем диктант-квест по стихотворению А. С. Пушкина с физическим названием “Движение”. Текст диктанта будет дополняться анализом, который в итоге и составит новый диктант — исследование стихотворения и оригинальную головоломку».

Учитель сообщает сведения о стихотворении, выдвигая гипотезу урока: «Написано стихотворение в Михайловском во время ссылки, в январе — ноябре 1825 г. Напечатано в альманахе “Уrania, карманная книжка на 1826 год для любителей и любителей русской словесности”. Предполагалось, что любители и любительницы русской словесности должны знать физику. Выдвинем гипотезу. Пушкин не только прекрасно владел национальным корпусом русского языка, но и обладал знаниями из естественных наук». Обе гипотезы мы подтвердим научными открытиями в ходе урока. *Запись стихотворения под диктовку.*

#### Движение

Движенья нет, сказал мудрец брадатый.  
Другой смолчал и стал пред ним ходить.  
Сильнее бы не мог он возразить;  
Хвалили все ответ замысловатый.  
Но, господа, забавный случай сей  
Другой пример на память мне приводит:  
Ведь каждый день пред нами солнце ходит,  
Однако ж прав упрямый Галилей.

А. С. Пушкин<sup>3</sup>

**Открытие первое: концепт «пунктуация».** Первое задание квеста связано с концептом «пунктуация» в пушкинском тексте. Учитель актуализирует знания обучающихся: «Какие знаки препинания вы поставили в первом предложении текста: “Движенья нет, сказал мудрец брадатый”?» Учащиеся говорят, что первое предложение — это предложение с прямой речью. Здесь учащиеся ждут открытия: учитель сообщает им о том, что у Пушкина нет знаков препинания, кроме запятой, и вместе с вопросом: «Почему?» просит вспомнить определение прямой речи: «Прямая речь — это такой способ передачи чужой речи, при котором и содержание, и форма сохраняются полностью». На основании определения обучающиеся делают вывод, что в стихотворении нет чужой речи, а есть речь автора.

**Открытие второе: концепт «пунктуация».** Продолжаем работать с обучающимися над открытием смыслового использования А. С. Пушкиным знаков препинания в стихотворении. Учитель сообщает обучающимся, что в стихотворении Пушкин поставил два двоеточия в сложном бессоюзном предложении. Обучающиеся говорят о том, что у них стоит тире вместо двоеточия в предложении: «Сильнее бы не мог он возразить: Хвалили все ответ замысловатый», т. к. второе предложение содержит вывод, следствие из первого. Учитель актуализирует знания обучающихся из области интонационного построения текстов: «С какой интонацией произносится предложение?» (Примерный ответ обучающихся: «Первое предложение читается с понижением голоса и паузой, предупреждающей о наличии второй части, содержащей разъяснение; вторая часть произносится с заметным понижением голоса — предупреждением».) «О чем же предупреждает Пушкин? Где скрыта его позиция?» — следует за этим серия вопросов учителя. Обучающиеся цитируют второе бессоюзное предложение, отвечая тем самым на вопросы: «Другой пример на память мне приводит: Ведь каждый день пред нами солнце ходит» — действительно, содержит пояснение (интонация объяснительная). Учитель обращается к «плану» стихотворения (заметке Пушкина) на французском языке для того, чтобы объяснить цель использования Пушкиным объяснительной интонации: «On a admiré le Sunique qui marcha devant celui qui niait le mouvement. Le soleil fait tous les jours la même chose que Diogène mais ne persuade personne». (Восхищались Циником, который стал ходить перед тем, кто отрицал движение. Солнце ежедневно совершает то же, что и Диоген, но никого не убеждает<sup>4</sup>.) Обучающиеся делают вывод о том, что доверять первому впечатлению нельзя, а научное знание необходимо добывать опытным путем. Запишем промежуточные выводы (создаем новый диктант). Докажем гипотезу, проанализировав концепты «орфография» и «лексика» в стихотворении.

**Открытие третье: «орфография» + «фонетика» + «лексика».** Вспоминаем с обучающимися о том, что около 60 % орфографических ошибок — это фонетические ошибки. Предлагаем обучающимся подобрать проверочное слово к слову «брадатый». Ученики вспоминают правило чередования полногласных и неполногласных сочетаний, изученное в начальной школе: неполногласными сочетаниями (старославянизмами) нельзя проверять полногласные сочетания (чередование), вспоминая об их разной стилистической окраске. Далее анализируем концепты «орфография» + «лексика». Предлагаем обучающимся определить стилистическую окраску слова «брадатый» и подобрать к слову синоним. Вспоминаем с обучающимися, что стилистическая окраска — это дополнительное по отношению к прямому содержанию экспрессивного или функционального характера, которое ограничивает возможности и сферу употребления слова. В словаре находим помету: «брадатый» прил. устар. То же, что бородатый. Бородатый. 1. имеющий бороду или сильно заросший бородой (о человеке, лице, голове (внешний признак)). На первый

взгляд, брадатый и бородатый — стилистические синонимы. Зачем Пушкин использует старославянизм (неполногласное сочетание букв)? Слово «брадатый», в отличие от слова «бородатый», отражающего внешний признак (человека, имеющего бороду), имеет ярко выраженную стилистическую окраску: говорит о мудрости и одновременно иллюстрирует пушкинскую иронию по отношению к мудрецу. Просим найти еще примеры неполногласия в тексте стихотворения (предлог (перед — пред)). Задаем вопрос обучающимся: «Неполногласие служебной части речи служит той же цели — иронии?» Обучающиеся выдвигают гипотезу, что Пушкин через неполногласие выражает ироничное отношение к героям стихотворения. Учитель подтверждает гипотезу обучающихся данными исследований творчества Пушкина (пушкинистов М. П. Алексеева, А. А. Ахматовой, Д. Д. Благого, В. В. Виноградова, Ю. М. Лотмана, Б. М. Томашевского, М. И. Цветаевой) о том, что поэт прошел путь постепенного освобождения нашей речи от неполногласных форм в пользу полногласия. В этом проявляется национальный стиль творчества Пушкина.

**Открытие четвертое: концепт «морфология».** Учитель задает вопрос: «А в какой части речи Пушкин выражает отношение ко второму философу и толпе?» Ученики называют наречие в сравнительной степени «сильнее бы» (неприкрытая ирония, насмешка) и прилагательное «замысловатый», аргументируя свою позицию обращением к словарю: «замысловатый, -ая, -ое; -ва́т, - а, -о. Сложный, хитроумный, не сразу понятный»<sup>5</sup>. Учащиеся говорят о том, что ответ философа понятен любому человеку. Пушкин хотел этим сказать, что глупость людей очень часто оказывается неспособна воспринять «бесконечность» мысли. Довершается ирония в эпитете «забавный», данном существительному «случай» (ненаучная дискуссия).

**Открытие пятое: концепт «морфология».** Учитель нацеливает обучающихся на интегрированный (применение знаний из области физики и русского языка) анализ эпитетов-прилагательных «брадатый», «замысловатый», «забавный», «упрямый» и наречия в сравнительной степени «сильнее»: «Вспомним определение эпитета: “Эпитет — художественно-образное определение, подчеркивающее наиболее существенный в данном контексте признак предмета или явления; применяется для того, чтобы вызвать у читателя зримый образ человека, вещи, природы и т. д.”<sup>6</sup> Какие же зримые образы рождают эпитеты?» Подготовленный ученик рассказывает о «случае», положенном в основу стихотворения. Учитель просит соединить знание об эпитетах со знанием о диалоге мудрецов. Приведем примерный ответ ученика (фрагмент эссе): «Зенон (мудрец брадатый — в эпитете ирония по отношению к мудрецу) утверждал, что движение “есть только название, данное целому ряду одинаковых положений, из которых каждое отдельно взятое есть покой” (т. е. движение не существует, т. к. оно противоречиво). Антисфен (Диоген — ироничный эпитет “другой” — это определительное местоимение, имеющее значение “обозначения”, а не указания на предмет) апеллировал к непосред-



ственному чувству (другой смолчал и стал пред ним ходить). Пушкин, не соглашаясь с этим аргументом (и ирония это подтверждает), ограничивает его и, ссылаясь на Галилея (назван по имени, дан эпитет “упрямый” — несговорчивый, непременно желающий настоять на своем<sup>7</sup>), показывает, что непосредственным ощущениям доверять нельзя. И это его научная точка зрения».

**Открытие шестое: концепт «синтаксис».** Следующий этап квеста — доказательство лингвокультурологической гипотезы: для создания русского языка Пушкин пользовался грамматическими формами французского языка. Учитель сообщает обучающимся следующие сведения о поэте: «Пушкин — автор-билингв, и французский язык всегда оставался для него образцом делового стиля. По этому поводу сам поэт писал: “Дай бог ему (то есть русскому языку) когда-нибудь образоваться наподобие французского (ясного, точного языка прозы — то есть языка мыслей)”<sup>8</sup>. Но все же Пушкин был очень строг к формам механического перенесения иноязычных грамматических форм на русскую почву, хотя и ассимилировал французскую лексику и грамматику. В языке самого поэта немало галлицизмов. Проведем эксперимент. Известно, что во французском языке часто только место слова в предложении указывает на его синтаксическую функцию. Место подлежащего строго фиксировано в повествовательном предложении: перед сказуемым. Однако в некоторых случаях инверсия подлежащего обязательна, например, в предложениях, начинающихся с именной части сказуемого: *Rares sont les jours sans nuages*. Редки безоблачные дни». Просим обучающихся найти в отрывке галлицизм и сделать вывод о цели его употребления: «Однако ж прав упрямый Галилей». Галлицизм, выраженный в инверсии, создает акцентное ударение на сказуемом «прав», которое открывает читателю авторскую позицию, научное убеждение Пушкина. Это доказывает мысль о том, что в произведениях Пушкина существует два языка: исконно русский, который требует оригинальности высказываний, и французский — язык убеждения и традиций. Соединение этих черт в одном языке и сформировало язык Пушкина — язык точных метафор, широты смыслов.

Учитель задает исследовательский вопрос: «Какой же вывод мы можем сделать о знании Пушкиным естественных наук на основе стихотворения “Движение”?» Обучающиеся говорят о том, что в стихотворении Пушкин, не будучи естествоиспытателем, рассуждает о кажущемся и истинном движении небесных тел, о принципе относительности, в том числе в мыслительной деятельности. Далее учитель просит подготовленного ученика рассказать о приобщении Александра Сергеевича Пушкина к миру естествознания и техники: «В немалой степени этому содействовали его друзья и современники, в частности П. Л. Шиллинг — известный физик и востоковед, создатель первого в мире практического телеграфа. Ученые беседы с ним оказали на А. С. Пушкина существенное влияние в осознании важнейшей роли научных знаний в развитии общества и личности, в создании равновесия между разумом и воображением. Со временем в библиотеке поэта появятся работы Лапласа по

теории вероятностей, Гершеля по астрономии, Араго и Даламбера по физике и механике, Бюффона и Кювье по естествознанию, а также других известных ученых и философов».

Следующие задания квеста — творческие, на выбор обучающихся. Первое задание: «Попробуйте создать научное определение движения, которое дает А. С. Пушкин в своем стихотворении, продемонстрировав в нем научные взгляды поэта». Стихотворение Пушкина — удивительное по своей мысли философское суждение, имеющее в то же время явно полемический характер. Прием вымышленного диалога реализует модель движения как качественного изменения. Второе задание квеста: «Визуализируйте дискуссию о движении с Пушкиным (1799–1837), Зеноном (490–430 до н. э.) и Антисфеном (400–325 до н. э.) и собой».

Учитель актуализирует домашнее задание: «Пушкин создал и установил многообразие стилей в пределах единого национального литературного языка. Благодаря этому каждый пишущий на русском литературном языке получил возможность развивать и бесконечно варьировать свой индивидуально-творческий стиль, оставаясь в пределах единой литературной нормы. Создайте диктант — лингвокультурологический анализ стихотворения “Движение”, используя материалы урока».

В результате проведения диктанта-квеста формируются предметные и метапредметные результаты в области сформированности компетенций обучающихся проводить лингвокультурологический анализ на фонетическом, орфографическом, лексическом, морфологическом и синтаксическом уровнях знания и в области интеграции предметных знаний по русскому языку, литературе, физике (механике) в необычных ситуациях (текст стихотворения). Личностный результат достигается в воспитательном компоненте — обучающиеся открывают для себя образ А. С. Пушкина как универсального гения на примере показа его естественнонаучных знаний.

Целенаправленный отбор пушкинских текстов для организации работы по расширению знаний о системе языка формирует читательскую грамотность, создает для учащихся речевую среду, способствующую совершенствованию языкового чутья, что лежит в основе развития речи, в основе понимания национального языка.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Ковалева Г. С. Возможные направления совершенствования общего образования для обеспечения инновационного развития страны (по результатам международных исследований качества общего образования): материалы к заседанию Президиума РАО 27 июня 2018 г. // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 2, № 5 (55). С. 150–169.

<sup>2</sup> Пушкин А. С. Собрание сочинений в 10 томах. Т. 6. Критика и публицистика. М.: Художественная литература, 1974. 856 с.

<sup>3</sup> Пушкин А. С. Собрание сочинений в 10 томах: Т. 1. Стихотворения 1813–1824 г. М.: Художественная литература, 1974. 744 с.

<sup>4</sup> Анненков П. В. Материалы для биографии А. С. Пушкина // Соч. Пушкина. В 7 т. Т. 1. СПб., 1855.

<sup>5</sup> Словарь русского языка XI–XVII вв., АН СССР. М., 1981. URL: [http://etymolog.ruslang.ru/doc/xi-xvii\\_8.pdf](http://etymolog.ruslang.ru/doc/xi-xvii_8.pdf) (дата обращения: 20.11.2020).

<sup>6</sup> Там же.

<sup>7</sup> Там же.

<sup>8</sup> Виноградов В. В. Язык Пушкина. М.; Л., 1935.

**Sherstobitova, I. A.**

*Saint Petersburg Academy of postgraduate pedagogical education*

## **JOURNEY WITH ALEXANDER PUSHKIN TO THE WORLD OF PHYSICS. DICTATION-QUEST FOR THE POEM “MOVEMENT” BY ALEXANDER PUSHKIN**

The article presents the scenario of a lesson-quest on the poem “movement” by A. S. Pushkin, the purpose of which is to form readers' competencies in the field of linguoculturology (grammatical task for the text of the poem “movement” by A. S. Pushkin) analysis of the dictation text in unity of form and content. The analysis of the concepts “punctuation”, “syntax”, “spelling”, “phonetics”, “vocabulary”, “morphology” in the Pushkin text contributes to the formation of language flair and linguistic and cultural competence. The hypothesis of the research component of the lesson consists in the assumption that grammatical and lexical concepts are a means of organizing ways of seeing and constructing the reality of Pushkin's and new cultures.

*Keywords:* dictation-West, concept, integration.

**Щербаков Андрей Владимирович**

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

avscherbakov@pushkin.institute

**Чернышева Елена Николаевна**

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

enchernysheva@pushkin.institute

## **УНИВЕРСАЛЬНЫЕ ПРИНЦИПЫ ЯЗЫКОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ РФ**

В данной статье анализируются базовые принципы языковой политики, рассматриваются основные проблемы языковой образовательной политики РФ. В результате проведенного исследования выделены универсальные принципы языковой образовательной политики РФ.

*Ключевые слова:* языковая политика, языковая образовательная политика, универсальные принципы языковой образовательной политики Российской Федерации, русский язык.

Языковую политику можно определить как «совокупность мер государства или другого правомочного для осуществления языковой политики органа по сознательному воздействию на язык. Целью такого воздействия является сохранение или изменение статуса языка или языковой ситуации в целом»<sup>1</sup>. И зарубежные, и отечественные исследователи, прежде всего, обращают внимание на два основополагающих принципа языковой политики — территориальный и личностный. «Территориальный принцип предполагает принятие языка территории гражданами, проживающими в данном регионе. Согласно личностному принципу, языковое регулирование осуществляется с учетом предпочтений граждан»<sup>2</sup>. В любом государстве одновременная реализация этих принципов создает парадоксальную и потенциально конфликтную ситуацию. Разграничение территории государства на лингвистические сообщества с целью учета языковых предпочтений граждан в любом случае рано или поздно приводит к появлению «причудливых объединений, разделяющих людей с одинаковым кругом интересов, но говорящих на разных языках»<sup>3</sup>, а утверждение одного языка в качестве государственного имеет своим неизбежным следствием доминирующее его положение по отношению к другим языкам, приводит к сужению функций негосударственных языков, ограничивая их использование фактически только бытовой сферой. Поэтому современная языковая политика — это попытка найти правовой компромисс между этими крайностями.

С особыми трудностями приходится сталкиваться при формировании основ языковой политики в федеративном и многонациональном государстве, т. к. в ходе этого процесса необходимо учитывать факторы многоязычия, национального состава и межнациональных отношений, роль отдельных языков и их носителей в жизни страны. В современной России наблюдается сложная языковая ситуация, что требует особых подходов в организации функционирования системы образования, т. к. именно она является ключевой для решения задач, определенных Конституцией и другими законодательными актами федерального и регионального уровней в сфере языковой политики.

Согласно 68-й статье Конституции РФ<sup>4</sup>, государственным языком Российской Федерации на всей ее территории является русский язык как язык государствообразующего народа, однако республики в составе страны вправе устанавливать свои государственные языки. Некоторые языки имеют особые статусы и могут использоваться в местах компактного проживания соответствующего народа, а следовательно, должны изучаться в местных образовательных учреждениях наряду с русским языком.

Помимо Конституции вопросы языковой политики нашли отражение в законе «О языках народов РСФСР», принятом в 1991 г. и фактически на законодательном уровне закрепившем двуязычие и многоязычие, а также в Федеральном законе № 53-ФЗ «О государственном языке Российской Федерации» (принят Государственной думой 20 мая 2005 г., одобрен Советом Федерации 25 мая 2005 г.; последние изменения внесены 5 мая 2014 г.). В законе о государственном языке определены сферы его использования и другие вопросы, в том числе вопросы защиты и поддержки государственного языка, обеспечения права граждан на пользование государственным языком, ответственности за нарушение законодательства о госязыке.

В утвержденной 9 апреля 2016 г. постановлением Правительства РФ (№ 637-р) Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации сформулированы основные проблемы языкового образования в стране и в качестве основной рекомендована к реализации модель билингвального (мультилингвального) образования.

Как отмечает Н. А. Купина, «общая задача языковой политики — формирование и регулирование механизмов толерантного сосуществования и взаимодействия разных языков и культур в целях коммуникативной интеграции как необходимого условия национальной идентичности. В ситуации разноразличия возрастает роль государственного официального языка»<sup>5</sup>. В силу этой объективной причины изучению государственного языка на разных уровнях образовательной системы всегда уделялось и будет уделяться особое внимание и, соответственно, отводиться большее количество учебных часов (исключение составляют национальные республики в составе РФ, где помимо русского статус государственных имеют другие языки).

Очевидно, что в условиях многоязычия функциональный статус языков не равноправен. «Для решения проблемы функционального распределения

общественных функций между русским языком и языками народов России необходимы следующие исходные действия: изучение состояния конкретного языка (формы существования и реализации, уровень развития); определение реальных общественных функций и сферы использования в современных условиях; выявление степени востребованности языка собственными носителями; определение потенциальных возможностей языка»<sup>6</sup>. Однако каким бы значимым на определенной территории не являлся любой из национальных языков, какие бы важнейшие общественные функции он ни выполнял, никакого функционального равенства с государственным языком в принципе невозможно. Это ставит перед системой образования дополнительные трудноразрешимые задачи — как сформировать систему мотивации для изучения национальных языков у обучающихся с учетом их вторичности как коммуникативных инструментов; где найти дополнительные учебные часы для изучения родных языков и при этом сохранить равные возможности для обучающихся в изучении государственного языка в разных регионах; как подготовить профессиональные кадры для решения этих задач и т. д.

В условиях, когда стоит задача формирования единого коммуникативно-пространства, сохранения целостности государства при безусловной реализации права на общение на родном языке, его сохранение и возможность изучения, необходимо соблюдать гибкость и осторожность в реализации языковой образовательной политики. В Концепции преподавания русского языка и литературы были определены как основные проблемы, стоящие сегодня перед системой российского образования, так и способы их решения, приоритетные задачи.

Во-первых, это проблемы мотивационного характера. В России, как и везде в мире, наблюдается заметное снижение мотивации обучающихся к чтению. Это происходит потому, что изменяются свойства и условия «существования текстов, с которыми имеют дело дети и подростки (электронные носители с возможностями нелинейного представления текста, система гиперссылок, обилие коротких бытовых текстов, возникающих сиюминутно в печатной форме и размывающих представление об особом статусе печатного слова и др.), увеличение общего количества текстов, уменьшение их объема и изменение структуры наряду с целым рядом социальных и лингво-социальных проблем приводят к тому, что традиционный, линейно разворачивающийся книжный текст большого объема все труднее воспринимается и прочитывается детьми»<sup>7</sup>. Очевидно, что это приводит к серьезным трудностям в освоении обучающимися классической литературы, а затем создает благоприятную почву для формирования «имитационной читательской деятельности».

Во-вторых, это проблемы содержательного характера. Несовершенство образовательных программ из-за недостаточного учебно-методического сопровождения, быстрое устаревание учебного материала и т. д. сегодня приводят к тому, что содержание учебного предмета «Русский язык» не в полной мере

обеспечивает формирование коммуникативных компетенций обучающихся. Многие выпускники образовательных организаций недостаточно владеют навыками устной и письменной речи, нормами русского литературного языка и речевого этикета. Овладение теоретическими знаниями во многих случаях оказывается изолированным от умения применять эти знания в практической речевой деятельности<sup>8</sup>. Эта ситуация усугубляется еще и тем, что значительная часть российских обучающихся изучает русский язык в условиях многоязычия в поликультурной среде, что до сих пор не найдено оптимальное соотношение теоретических и прикладных элементов содержания предмета «Русский язык». Добавим, что после внесения поправок в Закон об образовании в 2018 г. содержательные проблемы только обострились: нет однозначного представления о разнице между предметами «Русский язык» и «Родной (русский) язык» в школах преимущественно русскоязычных регионов.

В-третьих, это проблемы методического характера. «Федеральным государственным образовательным стандартом среднего общего образования установлены единые требования к результатам освоения предметной области “Русский язык и литература” как на базовом, так и на углубленном уровне»<sup>9</sup>. Однако возникает непростая проблема, связанная с тем, что в условиях реального многоязычия сегодня не только в национальных республиках, но и, например, в крупных городских агломерациях обучающиеся изначально обладают неравным уровнем владения русским языком. Поэтому одной из приоритетных задач становится задача создания и внедрения в образовательную деятельность методик преподавания русского языка и других учебных предметов, учитывающих эту особенность. Российская реальность такова, что в одном классе могут оказаться ученики, для которых русский является родным, неродным и даже иностранным.

В-четвертых, это кадровые проблемы. Система подготовки и дополнительного профессионального образования учителей русского языка и литературы не в полной мере отвечает современным требованиям в части формирования компетенций, необходимых для преподавания в многоязычной среде, предусмотренных профессиональным стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»<sup>10</sup>. Сегодня не выстроена эффективная система профессиональной поддержки и повышения квалификации учителей русского языка и литературы, которая бы обеспечивала постоянное совершенствование профессиональных компетенций педагогических работников. Многие из указанных в Концепции сложности (например, сложности с обеспечением необходимой литературой и т. д.) можно преодолеть, создав электронную платформу, аналогичную portalу «Открытое образование», для дополнительного профессионального образования российских педагогов, для переподготовки педагогических кадров. Но, конечно, для этого необходимы ряд управленческих решений и финансовая поддержка со стороны государства.

Указанные проблемы можно экстраполировать и на практику изучения языков народов России в системе образования, что и зафиксировано в Концепции преподавания родных языков народов России (утверждена Коллегией Министерства просвещения Российской Федерации 01.10.2019). Пункт 1 статьи 14 ФЗ № 273 сформулирован следующим образом: «В Российской Федерации гарантируется получение образования на государственном языке Российской Федерации, а также выбор языка обучения и воспитания в пределах возможностей, предоставляемых системой образования»<sup>11</sup>. Очевидно, что если в образовательной организации отсутствуют возможности для обеспечения права выбора языка обучения, то нарушаются конституционные гарантии граждан.

Вышеизложенное позволяет говорить о следующих универсальных принципах проведения языковой образовательной политики в субъектах РФ: 1) наличие в регионе и на федеральном уровне системы подготовки и повышения квалификации преподавателей русского и других языков народов России; 2) возможность образовательной системы адаптироваться к меняющимся условиям с учетом внутренней и внешней миграции (например, создавать коррекционные межшкольные группы для повышения уровня владения русским языком); 3) наличие регионального законодательства в области изучения языков народов России; 4) возможность разработки или участия в разработке учебников и методических материалов по родным языкам региональных специалистов; 5) возможность обмена лучшими педагогическими практиками, в том числе на электронных площадках.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Гулинов Д. Ю. Языковая политика: определение и характеристики // Известия ВГПУ. 2011. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-politika-opredelenie-i-harakteristiki> (дата обращения: 09.05.2021).

<sup>2</sup> Павлова О. Д. Языковая политика: территориальный и личностный принципы // Юрислингвистика. 2010. № 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-politika-territorialnyy-i-lichnostnyy-printsipy-1> (дата обращения: 09.05.2021).

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Конституция Российской Федерации // Сайт «КонсультантПлюс». URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_28399/3ed9a4d68072c2f9d74767edb4d4d2ealdefbe9f/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/3ed9a4d68072c2f9d74767edb4d4d2ealdefbe9f/) (дата обращения: 09.05.2021).

<sup>5</sup> Купина Н. А. Русский язык в мультикультурном обществе: теоретические вопросы и прикладные задачи // Русский язык в многоязычном социокультурном пространстве: монография / отв. ред. Б. М. Гаспаров, Н. А. Купина. М.: Флинта; Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2014. С. 42–43.

<sup>6</sup> Языковая политика в контексте современных языковых процессов. М.: Издательский центр «Азбуковник», 2015. С. 7–8.

<sup>7</sup> Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации // Сайт Министерства просвещения Российской Федерации. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/216174b3a3e742ed4198233094d948ac/> (дата обращения: 09.05.2021).



<sup>8</sup> Там же.

<sup>9</sup> Там же.

<sup>10</sup> Там же.

<sup>11</sup> Концепция преподавания родных языков народов России // Сайт Министерства просвещения Российской Федерации. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/616ab265aa2810f14a2c3fd1203a0aaa/> (дата обращения: 09.05.2021).

**Shcherbakov, A. V.**

*Pushkin State Russian Language Institute*

**Chernysheva, E. N.**

*Pushkin State Russian Language Institute*

## **UNIVERSAL PRINCIPLES OF THE LANGUAGE EDUCATIONAL POLICY OF THE RUSSIAN FEDERATION**

This article analyzes the basic principles of language policy, examines the main problems of the language educational policy of the Russian Federation. As a result of the study, the universal principles of the language educational policy of the Russian Federation are highlighted.

*Keywords:* language policy, language educational policy, universal principles of the language educational policy of the Russian Federation, Russian language.

## ПРОБЛЕМА ИНТЕРПРЕТАЦИИ РЕЧИ В ВУЗОВСКОЙ ПРАКТИКЕ

В статье рассматривается проблема неоднозначности языкового выражения в реальной речевой практике, в частности, в академическом общении. Несмотря на то, что единая лингвокультура предполагает более-менее одинаковое понимание отдельных слов, существуют такие слова, которые, будучи знакомыми всем членам социума, понимаются по-разному различными социальными группами. Подобная имплицитная речевая двусмысленность может приводить к коммуникативным неудачам. В статье описано несколько примеров таких семантических ножиц в коммуникации между студентами и преподавателем и предложены пути преодоления потенциального семантического барьера.

*Ключевые слова:* неоднозначность, многозначность, смысл, интерпретация речи, понимание речи, узус, коммуникативная неудача, семантический барьер.

Вопросы неоднозначности языкового выражения<sup>1</sup> уже достаточно изучены на материале множества естественных языков, в том числе и русского, в то время как реализация потенциальной многозначности в речи, несмотря на наличие работ<sup>2</sup>, не относится к исчерпанным темам. Подобную реализацию языковой потенции мы называем двусмысленностью, определяя ее как «феномен речи, заключающийся в наличии у высказывания или его фрагмента нескольких смыслов, проявляющихся одновременно или последовательно, обусловленный сочетанием языковых/речевых механизмов порождения двусмысленности с особым контекстом»<sup>3</sup>. Особый контекст здесь — это такой контекст, который позволяет проявиться потенциальной языковой многозначности, например, онтологическому свойству языкового знака иметь несколько сигнификатов и денотатов/референтов (по Огдену и Ричардсу).

Треугольник Фреге иллюстрирует способность слова иметь не только значение, но и смысл, который зависит от каждой конкретной ситуации и может значительно видоизменяться даже в рамках одного значения. Языковые средства в идеале должны вызывать у собеседников одинаковые представления об одних и тех же предметах действительности, которые определяются замыслом речи, особенно если они относятся к одной лингвокультуре. «В рамках какой-то конкретной языковой общности формируются стереотипные для нее установки, в связи с которыми можно, видимо, говорить о единообразном для членов этого сообщества способе членения и категоризации мира»<sup>4</sup>, что проявляется в том числе и в языке. Однако не всегда это так.

Никого не удивляет, если интонация меняет значение слова, иногда даже на противоположное. Все знают, что существуют многозначные слова. Однако

в вышеописанной способности языкового знака уходить в имплицитную плоскость скрывается опасность, которую мы привыкли недооценивать, полагая, что в реальной речевой ситуации лингвистический и экстралингвистический контексты с легкостью разрешают все возможные сомнения и избавляют нас от альтернативных пониманий (А. Д. Апресян, Р. А. Будагов, Л. А. Булаховский, А. Н. Гвоздев, А. В. Исаченко, А. А. Потебня и др.). При совершенно верном восприятии речи ее понимание вполне может быть нарушено.

Несмотря на существование точки зрения, отрицающей саму возможность множественной интерпретации речи в реальной жизни, повседневная речь полна двусмысленностей. Конечно, довольно часто мы обнаруживаем рано или поздно, что поняли какое-то слово не в том же значении или смысле, что наш собеседник, и преодолеваем так называемый семантический коммуникативный барьер. К сожалению, довольно частотны случаи, когда подобное преодоление лишь кажущееся, но еще хуже, когда мы и не замечаем потенциальной опасности.

Принято считать причиной коммуникативных неудач непонятные слова и выражения; те слова, которые не входят в тезаурус одного из собеседников. Однако именно такие затруднения разрешаются проще всего путем переспрашивания, уточнения, использования справочных материалов. Особенно сейчас, когда у каждого в кармане, по сути, все справочники мира.

Когда мы говорим о проблемах понимания речи между представителями разных культур, разных социальных групп, разных поколений, суть затруднений очевидна. Сложнее, когда интерпретация речи затруднена в рамках более-менее гомогенной группы.

Итак, опаснее всего для взаимопонимания именно те ситуации, когда в рамках одной социальной и культурной группы мы используем одни и те же слова, понимая под ними при этом что-то свое. Если бы речь шла только об индивидуальных особенностях трактовки, этими семантическими ножницами можно было бы пренебречь, руководствуясь постмодернистским подходом: «сколько читателей/интерпретаторов, столько и разных версий». Однако речь идет про общеязыковые или даже, вернее, про общеречевые процессы, обусловленные естественным развитием и изменчивостью языка.

Сам по себе указанный процесс, конечно, опасности не представляет, да и повлиять на него представляется очень сложным, если не невозможным делом, поэтому нам остается лишь наблюдать. Узус меняется, влияет на смыслы, приписываемые тем или иным словам, затем на нормы и на словарные значения, и нередки ситуации, когда узус диктует уже измененное значение слова, а литературная норма предписывает его использование в старом.

К счастью для образовательной системы, описанные процессы происходят относительно медленно, и при обучении детей русскому языку, литературе и вообще пониманию речи можно использовать толковые словари для расширения их словарного запаса и предотвращения семантического барьера коммуникации.

Использование справочной литературы и обучение работе с ней позволяет, с одной стороны, нивелировать влияние узуса на литературный язык, сгладить разницу в понимании отдельных слов, но, с другой стороны, искусственно замедляет естественные процессы в языке, что лишь продлевает фазу вариативности. Решение указанного противоречия не входит в задачи настоящей статьи, поэтому перейдем к интересующей нас разновидности семантического барьера.

Проблемной представляется ситуация, когда среднее образование не препятствует тому, что реальная языковая практика людей, особенно не в полной мере овладевших литературным языком, противоречит нормативному или ранее сложившемуся узуальному словоупотреблению.

Как бывает замена ранее заимствованных слов новыми заимствованиями, так же возможна и переатрибуция смысла у слова, которое уже подвергалось переосмыслению. Например, «прописной» когда-то называлась буква, которую вырисовывали, выписывали красной краской в начале слова. Теперь первая прописная буква текста называется буквицей, а прописными стали называть все буквы увеличенного по сравнению со строчной размера. Такого нормативное, словарное толкование слова «прописной», однако в последнее время среди абитуриентов весьма частотно неразличение слов «прописной» и «рукописный», возможно, под влиянием жанра прописей, учебных пособий по обучению каллиграфии.

Следует подчеркнуть, что речь идет не только о различных интерпретациях значения слова, но и о различной оценке того или иного понятия, выраженного конкретным словом, его аксиологической характеристике: патриотизм как амбивалентное в ценностном смысле явление; коричневый как цвет и как отрицательный символ. Студентам, как представителям особой социальной группы, характеризующейся не только родом занятий, но и возрастом, свойственно восприятие понятия «патриотизм» как негативного, скомпрометированного, в то время как коричневый цвет они не ассоциируют с фашизмом, воспринимая его не более чем цветом.

Описанные выше примеры довольно сложно разграничить с тривиальной неграмотностью, незнанием литературных норм русского языка, как в случае, например, неразличения глаголов «предоставить» и «причинить»: *Извините за предоставленные неудобства* (объявление в чате одного из мессенджеров). Такое словоупотребление оценивается негативно большинством людей со средним образованием, в то время как фразу *Мне проще писать печатными буквами, чем прописными* недавние выпускники в массе своей оценивают как нормативную в противовес тем, кто окончил школу 10 и более лет назад.

Указанное различие было обнаружено автором статьи совершенно случайно, в процессе аудиторной работы со студентами. В ответ на вопрос преподавателя, прописными ли буквами они пишут аббревиатуру «вуз», студенты ответили, что пишут ее и так и так. В отсутствие уточняющего вопроса потенциальная вариативность восприятия вообще не была бы обнаружена,

хотя различие в понимании слова весьма существенное, могущее привести к коммуникативной неудаче: преподаватель понимает прописную букву как заглавную, а студенты — как рукописную.

Подобным же образом были обнаружены расхождения в понимании слов «зубоскалить» (*‘проявлять агрессию’* против нормативного *‘насмехаться’*), «нелицеприятный» (*‘неприятный’* против нормативного *‘беспристрастный’*), «одиозный» (*‘выдающийся’* против нормативного *‘внушающий ненависть’*) и т. д. Даже на примере этих слов можно увидеть, что разные слова имеют различное распространение своих альтернативных интерпретаций. Если новое понимание «нелицеприятного» стало чуть ли не всеобщим, то «зубоскалить» в новом значении представляется ограниченным студенческой аудиторией. Однако это лишь предварительные суждения, выводы можно будет сделать только на основании изучения статистических данных, что позволит понять, насколько новое узуальное осмысление слов зависит именно от возраста коммуникантов.

Интересно, что переосмысление слов вроде «оптимизация» (от *‘улучшения’* к *‘сокращению’*) происходит настолько массово, что вряд ли способно вызвать какое-то недопонимание.

Таким образом, слова в потоке речи могут быть различными с точки зрения интерпретации:

1. Совпадающими в значении и осмыслении для обеих сторон коммуникации.
2. Не совпадающими в значении и осмыслении, когда обе стороны осведомлены о таком несовпадении.
3. Не совпадающими в значении и осмыслении, когда коммуниканты не замечают несовпадения.

Опасными для коммуникации являются лишь представители третьей группы, о чем следует информировать учащихся в процессе освоения курсов русского языка, лексикологии, культуры речи и теории коммуникации. Любому носителю языка должно быть известно о необходимости сверять понимание, задавать уточняющие вопросы и ясно излагать содержание используемых понятий, особенно в академической среде, где довольно распространено совпадение различных толкований в одном и том же термине (ср. «дискурс», «концепт»).

Однако встает вопрос, а как выявить конкретные примеры подобных семантических ножниц? В большинстве случаев разница интерпретации обнаруживается случайно, например, с помощью уточняющих вопросов во время занятий или тогда, когда студенты используют к тому или иному слову не подходящие с точки зрения литературного языка синонимы или же они не в состоянии выполнить данные им инструкции, как происходит, например, с написанием слов прописными буквами.

Исходя из списка пониманий американского психолога Ирвинга Ли, существует 6 возможных типов понимания, на основании которых, соответственно,

можно построить несколько способов проверить идентичность понимания слов между коммуникантами или удостовериться в несовпадении: например, с помощью подбора словесного эквивалента, верного следования инструкциям, предсказания речевого и неречевого поведения собеседника, достижения согласия между коммуникантами, понимания способов решения проблемы и способности дать ответную реакцию.

Какие именно слова подвергать анализу? Сверять каждое слово представляется малореальным, да и ненужным. По-видимому, опираться следует лишь на наблюдения за речью и анализ повторяющихся коммуникативных затруднений, чтобы вовремя выявить проблемные слова и понятия и предотвратить коммуникативную неудачу.

Подобные массовые расхождения узуального и нормативного понимания слов могут не только затруднять коммуникацию преподавателя и студентов, но и усложнять обучение русскому языку. Если на уроке студенту объясняют одно значение слова, опираясь на справочную литературу, а выйдя за пределы учебной аудитории, он сталкивается с другой интерпретацией той же языковой единицы, возможна коммуникативная неудача. Перевод таких слов так же представляется непростым в силу необходимости выбора между несколькими возможными смыслами.

Кроме всего перечисленного, подобные слова с потенциальной вариативностью интерпретации представляют и лексикографическую проблему, т. к. неясно, в какой момент сложившееся в определенной социальной группе понимание слова становится узуальным, а затем и нормативным.

Вероятно, выход может быть найден в том, чтобы, с одной стороны, постоянно следить за узусом, особенно среди молодежи, выявлять семантические колебания и фиксировать их частотность, а с другой стороны, информировать представителей молодежи о потенциальных семантических ножницах и о нормативном толковании и сложившейся аксиологической характеристике тех языковых единиц, которые они понимают иначе.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Зализняк А. А.* Многозначность в языке и способы ее представления. М.: Языки славянских культур, 2006. 672 с.

<sup>2</sup> Семантико-дискурсивные исследования языка: Эксплицитность/имплицитность выражения смыслов: Материалы международной научной конференции 15–17 сентября 2005 г., Калининград — Светлогорск / под ред. С. С. Ваулиной. Калининград: Издательство Российского государственного университета им. Иммануила Канта, 2006. С. 34–52.

<sup>3</sup> *Южанникова М. А.* Феномен двусмысленности как основание стилистических приемов в современном русском языке: дис. ... канд. филол. наук. Красноярск, 2016. 208 с.

<sup>4</sup> *Халева И. И.* Нарративный текст как форма национального социокультурного сознания (в подготовке переводчиков и преподавателей иностранного языка) / И. И. Халева // Актуальные проблемы преподавания перевода и иностранных языков в лингвистическом вузе: сборник научных трудов, Вып. 423 / отв. ред.: И. И. Халева. М., 1996. С. 72–83.

**Yuzhannikova, M. A.**

*Siberian Federal University*

## **THE PROBLEM OF SPEECH INTERPRETATION IN UNIVERSITY COMMUNICATION**

The article deals with the problem of ambiguity of linguistic expression in real speech practice, in particular, in the academic communication. Despite the fact that a common linguo-culture presupposes more or less the same understanding of individual words, there are words that, being familiar to all members of society, are understood in different ways by different social groups. This implicit speech ambiguity can lead to communication failures. The article describes several examples of such semantic scissors in communication between students and the teacher and suggests ways to overcome the potential semantic barrier.

*Keywords:* ambiguity, polysemy, meaning, interpretation of speech, understanding of speech, usus, communicative failure, semantic barrier.

## СТАНОВЛЕНИЕ КУЛЬТУРНО-РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ: КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД

В статье рассматривается потенциал дисциплины «Культура речи юриста» как средства становления языковых, речевых и коммуникативных способностей студентов юридических специальностей. Учитываются особенности профессиональной речи, предполагающей овладение ресурсами русского (государственного) языка и формирование умения отбирать языковые средства для осуществления оптимальной профессиональной коммуникации. Показан комплексный подход в отборе языкового материала и методов преподавания, позволяющий оптимизировать процесс обучения и решить задачи, связанные со становлением значимых компетенций будущих юристов.

*Ключевые слова:* культура речи, профессиональная речь юриста, освоение языковых норм, становление речевых и коммуникативных способностей студентов-юристов, комплексный подход в обучении.

Юридическая речь является сложным функционально-стилистическим феноменом, в котором активно проявляются особенности научного, официально-делового, публицистического стилей. Особо значимыми требованиями, предъявляемыми к профессиональной речи, являются необходимость соблюдения норм литературного языка и реализация основных коммуникативных качеств речи (точности, ясности, логичности и др.). Для студентов юридических специальностей принципиально важным становится качественное изменение своих языковых и речевых умений, коммуникативных способностей, которые лежат в основе культурно-речевой компетенции.

Дисциплина «Культура речи юриста», реализуемая по программам академического бакалавриата и специалитета, предполагает интенсивную практическую работу будущих специалистов над теми качествами речи, которые обеспечивают ее эффективность: правильностью, точностью, ясностью, логичностью, богатством, выразительностью и др. Однако без грамотного теоретического представления о нормах современного русского языка, об особенностях функциональных стилей и жанров, значимых для правовой коммуникации, о требованиях к хорошей речи<sup>1</sup> трудно прогнозировать достижение главной образовательной цели: дать будущим юристам ориентиры для работы над собственной речевой культурой, формировать понимание необходимости постоянного совершенствования речевой практики.

Процесс становления культурно-речевой компетенции на первый план выдвигает ортологический аспект: прежде всего студентам необходимо осоз-



нать нормированность как важнейший признак литературного языка в целом и образцовой профессиональной речи в частности. Значимость ортологического аспекта в культурно-речевом развитии студентов усиливает тот факт, что многие из них находятся под влиянием фамильярно-разговорного типа культуры, существующего наряду с более престижными элитарным и средне-литературным<sup>2</sup>. Это влияние проявляется в том, что в реальной коммуникации у молодых людей возникает «непонимание необходимости соблюдения литературных норм, переходящее иногда в конфликтные и даже агрессивные формы речевого поведения»<sup>3</sup>.

Комплексный подход в отборе методов преподавания, тщательный отбор языкового материала позволяют преодолеть негативные социокультурные реалии и сформировать у будущих специалистов представление о русском (государственном) языке как нормированной подсистеме.

Практическое овладение студентами-юристами языковыми нормами разных уровней (орфоэпических, акцентологических, морфологических, синтаксических, лексических) сочетается с изучением теоретического материала, позволяющего по-новому осмыслить сведения, полученные при изучении школьного курса русского языка. При изложении теоретического материала учитываются как особенности восприятия информации студентами-нефилологами, так и образовательные реалии, в которых значительный объем времени отводится самостоятельной работе. В связи с этим теоретическая информация популяризируется, максимально насыщается примерами, ориентированными на профессиональную сферу деятельности, трансформируется в таблицы, схемы, памятки, что позволяет рассматривать учебник как актуальный справочный материал для выполнения практических заданий. Изучение теоретического материала завершается выполнением тестовых заданий, при разработке которых учитывается необходимость отразить в полной мере практические трудности, возникающие в профессиональной речи. После первичного ознакомления с темой студенты переходят на более сложный этап работы: выполнение упражнений аналитического характера и кейс-заданий, подготовка докладов, сообщений с использованием мультимедийных презентаций и др.

Рассмотрим, как реализуются обозначенные методические подходы при освоении студентами орфоэпических норм, относящихся к одному из самых трудных разделов речевого пользования<sup>4</sup>.

Теоретический материал структурируется по трем содержательным направлениям: 1) описание причин отклонений от норм литературного произношения; разъяснение значения помет, принятых в орфоэпических словарях (*и доп.*, *и доп. устар.*, *не рек.*, *не рек. устар.*, *неправ.*, *грубо неправ.* и др.); 2) особенности произношения гласных звуков; 3) особенности произношения согласных звуков.

Изучение теории в такой логике позволяет обозначить объективный характер многих орфоэпических трудностей и сформировать представление

о динамике языковой нормы, о шкале нормативности, задаваемой системой помет, осмыслить императивность / диспозитивность как феномен языка и права. При изучении особенностей гласных звуков обозначаются значимые для профессиональной коммуникации случаи: отсутствие редукции безударного звука *О* в заимствованных словах (*вето*, *де-факто*, *авизо*, *кредо* и т. п.) и неразличение звуков [о] и [э], передаваемых буквой *Е* (*законнорождённый*, *новорождённый*, *осуждённый*, *афера*, *опека* и др.).

При изучении орфоэпических норм в отношении согласных звуков особенно актуальным становится произношение буквосочетания **чн**; произношение согласных звуков перед **е** в заимствованных словах; буквосочетаний **ие**, **ое**, **ее** в заимствованных словах.

Самопроверка качества усвоения теоретического материала по теме может включать задания такого типа:

1. Установите соотношение между понятиями и суждениями.

1) Орфоэпическая норма — это \_\_\_\_\_.

2) Литературное произношение — это \_\_\_\_\_.

а) норма выделения смысловых акцентов, в соответствии с которыми текст произносится вслух.

б) правила, регулирующие произношение отдельных звуков и их сочетаний.

в) соблюдение орфоэпических и акцентологических норм, обеспечивающее благоприятную манеру произношения, воспринимаемую как авторитетную.

г) правила, регулирующие постановку ударения в словах.

д) умение выразительно читать произведения литературы.

2. Укажите случаи неверного произношения согласного перед *Е*. Обратите внимание на то, что в одном ряду может быть два варианта ответа.

1) [де]фис, [дэтэ]ктив, фа[нэ]ра.

2) па[тэ]нт, [дэ]кор, [де]понент

3) компью[те]р; [дэтэ]ктор; ши[нэ]ль и ши[не]ль.

4) [дэ]-ю[рэ]; [дэ]пеша; [де]мократизация.

5) компе[тэ]нция; [де]вальвация и [дэ]вальвация; [те]зис.

В тестовые задания включается языковой материал, который использовался в качестве иллюстраций при изложении теории. Важно, что к тестовым заданиям даются ключи, позволяющие организовать самостоятельную работу студентов.

В аудитории можно предлагать аналитические задания, предполагающие работу с орфоэпическим словарем: подбор примеров из словаря на каждый тип помет; распределение языковых единиц на группы, поиск лишнего слова в ряду других с учетом особенностей его произношения:

*1) Распределите слова на три группы в зависимости от характера произношения согласного перед Е — твердое, вариативное или мягкое (предлагается список слов).*

**2) Учитывая особенности произношения звуков, найдите четвертое лишнее. Обоснуйте свой выбор. Составьте аналогичные ряды слов.**

1. Термин, тенденция, патент, федерация.
2. Декада, кодекс, компьютер, детектор.
3. Копеечный, будничный, горничная, пустячный.
4. Опека, афера, незаконнорожденный, недоуменный.
5. Проект, клиент, аудиенция, пациент.

Наряду с освоением орфоэпических норм при выполнении таких заданий развиваются навыки поисково-аналитической работы со справочными изданиями, формируется «осознание потребности обращения к словарю для решения познавательных и коммуникативных задач»<sup>5</sup>.

Для организации необходимого для освоения трудных случаев тренинга в аудитории организуется работа в парах: один студент читает слова орфоэпического минимума, второй студент проверяет правильность произношения и отмечает ошибки, затем роли меняются. Преподаватель может использовать соревновательный элемент, если определяются победители — знатоки орфоэпических норм, прочитавшие список слов безошибочно. При завершении изучения раздела каждый студент сдает преподавателю орфоэпический минимум, при этом устный характер отчетности имеет принципиальное значение.

Для расширения представлений о важности орфоэпических норм и благоприятной манеры речи в ходе работы над разделом предлагаются темы для подготовки докладов и сообщений с использованием мультимедийной презентации: *Нормы устной речи в практике юридической деятельности; Качества звучащей речи в аспекте воздействия на слушателей* и др.

На завершающем этапе работы студентам предлагается кейс-задание, предполагающее и обобщение полученной теоретической информации, и закрепление нормативных вариантов употребления языковых единиц, и практическое применение полученных знаний.

**Кейс.** Студент-старшекурсник юридического вуза пришел на практику в организацию. Руководитель отдела обратил внимание на грамотную речь молодого человека и поручил подготовить буклет-памятку для сотрудников, в речи которых присутствовали многочисленные нарушения норм устной речи.

Какой вариант буклета могли бы предложить вы? Придумайте название буклета, выберите минимальную теоретическую информацию, подчеркивающую значимость соблюдения орфоэпических норм, подумайте, списки каких слов нужно включить, чтобы буклет был практически полезным, разработайте дизайн буклета.

Методический принцип отбора заданий, используемых при изучении норм произношения, реализуется и при изучении других тематических разделов дисциплины, что обеспечивает системную реализацию технологии формирования профессиональной речевой культуры, предусматривающей «активные формы и методы работы со студентами, оптимизацию креативного

потенциала с опорой на личностные качества обучаемых и уровень их подготовленности»<sup>6</sup>.

Таким образом, тестовые и аналитические практические задания, ситуационные задания поисково-аналитического характера, мини-проекты, ориентированные как на индивидуальную работу, так и на работу в парах и микрогруппах, позволяют реализовать коммуникативно-деятельностный подход в обучении и обеспечить интерактивный характер занятий, что положительно влияет на становление языковых, речевых и коммуникативных способностей студентов. Комплексный подход в отборе языкового материала и методов преподавания позволяет оптимизировать процесс обучения и решить задачи, связанные со становлением значимых компетенций будущих юристов.

### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Хорошая речь / О. Б. Сиротина, Н. И. Кузнецова, Е. В. Дзякович, И. А. Кириллова и др.; под ред. М. А. Кормилициной. М.: Либроком, 2015. 316 с.

<sup>2</sup> Гольдин В. Е., Сиротина О. Б. Речевая культура // Русский язык: Энциклопедия / под ред. Ю. Н. Караулова. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2008. С. 413–415.

<sup>3</sup> Берг Е. Б., Юшкова Н. А. Преподавание русского языка и культуры речи в юридическом вузе: желаемое и действительное // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты: материалы Международной научно-методической конференции (26 мая 2017 г.): в 2 т. Т. 1. Омск, 2017, С. 15.

<sup>4</sup> Культура речи и риторика для юристов (учебник и практикум для академического бакалавриата) / под общ. ред. Н. А. Юшковой. М.: Юрайт, 2016. 321 с.

<sup>5</sup> Козырев В. В., Черняк В. Д. Русская лексикография: Пособие для вузов. М., 2004. С. 8.

<sup>6</sup> Мухадиева Ф. П. Формирование культуры профессиональной речи студента юридического факультета: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Адыгейский государственный университет. Майкоп, 2006. С. 8.

**Yushkova, N. A.**

*The Ural State Law University*

### DEVELOPMENT OF CULTURAL AND DISCOURSE COMPETENCE OF LAW STUDENTS: COMPLEX APPROACH

The article discusses the potential of the discipline “Law Students’ Speech Culture” in developing linguistic, discourse, and communicative skills of law students. Particular traits of professional speech are taken into account; students acquire linguistic resources of Russian (official) language and develop their ability to choose the most appropriate linguistic means in a given professional situation. The author argues in favor of a complex approach to the choice of linguistic material and teaching methods. Such an approach would optimize the process of education and meet the challenge of the development of significant competencies in future lawyers.

*Keywords:* speech culture, lawyer’s professional discourse, acquisition of linguistic norm, development of discourse and communicative competencies of law students, complex approach to education.

## **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ВИДОВ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ТЕКСТА**

В статье представлены некоторые направления работы по совершенствованию видов речевой деятельности школьников. Приведены комплексные упражнения на совершенствование чтения, письма, говорения и слушания на основе публицистических текстов Д. С. Лихачева.

*Ключевые слова:* виды речевой деятельности, упражнения, Д. С. Лихачев.

Важнейшим предметным результатом основного общего образования, по нашему мнению, является «совершенствование видов речевой деятельности (аудирования, чтения, говорения и письма), обеспечивающих эффективное овладение разными учебными предметами и взаимодействие с окружающими людьми в ситуациях формального и неформального межличностного и межкультурного общения»<sup>1</sup>.

Однако существует ряд объективных трудностей совершенствования различных видов деятельности — лингво-методических и психолого-педагогических. Например, при обучении слушанию следует учитывать обстоятельства, которые связаны с образом жизни современных школьников, уделяющих большую часть своего времени социальным сетям, смс-коммуникации и проч., где умение слушать и слышать имеет второстепенное значение.

Нами разработана система упражнений для 7—8-х классов по совершенствованию видов речевой деятельности на основе публицистических текстов, написанных Д. С. Лихачевым. Выбор именно публицистических текстов обусловлен тем, что, во-первых, школьники ежедневно сталкиваются с публицистическими текстами, в том числе в социальных сетях (они должны уметь не только читать, понимать такие тексты, но и создавать), во-вторых, в заданиях ВПР, итогового собеседования и ОГЭ, ЕГЭ часто даются именно публицистические тексты.

Первая группа упражнений, направленных на совершенствование различных видов чтения, предполагает формирование навыков техники правильного чтения (вслух и про себя), а также работу над смыслом прочитанного.

Вторая группа упражнений, направленных на совершенствование письма, предполагает формирование навыков письменной речи и развитие умений передавать смысловую информацию с помощью языка.

Третья группа упражнений, направленных на совершенствование говорения, предполагает формирование умений устной диалогической и монологической речи.

Четвертая группа упражнений, направленных на формирование и совершенствование слуховой культуры обучающихся, предполагает формирование умений слушать и слышать (!) в процессе непосредственного (диалогического) и опосредованного общения.

Можно актуализировать различные формы работы — от индивидуальных до групповых (межгрупповых), от репродуктивных (пересказ текста) до творческих (доказать собственную точку зрения с опорой на мнение авторитетных источников).

1. *Прочитайте текст про себя. Определите тему текста. Послушайте, как читает текст учитель, обратите внимание на интонацию. Прочитайте текст. Можно ли разделить данный отрывок на части? Сколько абзацев вы выделили? Какие микротемы раскрывает каждый из абзацев.*

Письмо тридцать восьмое «Сады и парки» (фрагмент)

Садово-парковое искусство — наиболее *захватывающее* и наиболее *воздействующее* на человека из всех искусств. Такое утверждение кажется на первый взгляд странным. С ним как будто бы трудно согласиться. Почему, в самом деле, садово-парковое искусство должно быть *более действенным*, чем поэзия, литература в целом, философия, театр, живопись и т. д.? Но вдумайтесь *беспристрастно* и вспомните собственные впечатления от посещения наиболее дорогих нам всем исторических парков, пусть даже заброшенных. Вы идете в парк, чтобы отдохнуть — без сопротивления отдаться впечатлениям, подышать чистым воздухом с его ароматом весны или осени, цветов и трав. Парк окружает вас со всех сторон. Вы и парк обращены друг к другу, парк открывает вам все новые виды: поляны, боскеты, аллеи, перспективы, — и вы, гуляя, *только облегчаете парку его показ самого себя*. Вас окружает тишина, и в тишине с особой остротой возникает шум весенней листвы вдали или шуршание опавших осенних листьев под ногами или слышится пение птиц или легкий треск сучка вблизи, какие-то звуки настигают вас издали и создают особое ощущение пространства и простора. Все чувства ваши раскрыты для восприятия впечатлений, и смена этих впечатлений *создает особую симфонию* — красок, объемов, звучаний и даже ощущений, которые приносит вам воздух, ветер, туман, роса...<sup>2</sup>

*Какое настроение вызывает у вас чтение данного текста? Почему автор называет садово-парковое искусство наиболее захватывающим и наиболее воздействующим на человека из всех искусств? Что означают слова воздействующее и захватывающее? На что воздействует данное искусство и куда оно захватывает человека, гуляющего по паркам и садам? Почему прогулка облегчает «парку его показ самого себя»? И какая такая симфония создается? Почему впечатления от увиденного, услышанного, почувствованного автор называет симфонией?*

*Подберите в Интернете фотографии садов и парков Санкт-Петербурга и Москвы. Представьте, что вы гуляете по такому старинному парку, опишите свои впечатления. Возникает ли симфония чувств?*

2. *Прочитайте текст про себя. Попробуйте определить, какие слова могут быть на месте пропуска (Что может быть загрязненным? Что можно восстановить? Кем нарушается равновесие в природе? и т. д.). Выразительно прочитайте текст вслух. Обсудите с одноклассниками, где на месте пропусков можно поставить разные слова, а где только одно слово (и заменить его не получится). Почему? Разделите текст на абзацы. Выделите в каждом абзаце по 2–3 ключевых слова, которые помогут пересказать данный текст.*

Письмо сорок первое «Память культуры» (фрагмент)

Есть большое различие между экологией природы и экологией культуры. Это различие не только велико — оно принципиально существенно. До известных пределов утраты в природе восстановимы. Можно очистить загрязненные ... и ... можно восстановить ... поголовье ... и пр. Конечно, если не перейдена известная грань, если не уничтожена та или иная порода животных целиком, если не погиб тот или иной сорт растений. Удалось же восстановить зубров и на Кавказе, и в Беловежской пуше, даже поселить их в Бескидах, то есть там даже, где их раньше и не было. Природа при этом сама помогает человеку, ибо она «живая». Она обладает способностью к самоочищению, к восстановлению нарушенного (кем?) ... равновесия. Она залечивает раны, нанесенные ей извне: пожарами, или вырубками, или ядовитой пылью, газами, сточными водами... Совсем иначе с памятниками культуры. Их утраты невосстановимы, ибо памятники культуры всегда индивидуальны, всегда связаны с определенной ... в прошлом, с определенными мастерами. Каждый памятник разрушается навечно, искажается навечно, ранится навечно. И он совершенно незащищен, он не восстановит самого себя. Можно создать макеты разрушенных зданий, как это было, например, в Варшаве, но нельзя восстановить здание как «документ», как «свидетеля» эпохи своего создания.

3. *Вам даны три отрывка из текста. Прочитайте их. Подумайте, какой их отрывков в тексте должен идти первым, какой вторым, а каким отрывком завершится данный текст. Что помогло восстановить последовательность частей текста? Подготовьте выразительное чтение текста.*

Письмо сорок второе «Сады и парки» (фрагмент)

1. «Город царил над движущейся рекой, и из его центра были далеко видны заливные луга и леса до горизонта... Так расположен не только Киев, но и Ярославль над Волгой, Владимир над Клязьмой, Новгород-Северский над Десной, Путивль над Сеймом и многие, многие древние города». 2. «Река и гора защищали город. Вместе с тем река была важным путем сообщения. Так построен Киев на крутом берегу Днепра, по которому проходил важнейший европейский путь с севера Европы на юг — путь “из варяг в греки”. Река проплывала мимо города». 3. «В России и на Украине, как известно, реки

имеют один берег крутой, другой — низкий. Города строились в древности по большей части на одном берегу широких рек — крутом».

*Определите, так ли построен город, в котором вы живете? Расскажите немного о своем городе, о его расположении.*

*4. Прочитайте данный текст. О чем текст?*

Письмо тридцать четвертое «О русской природе» (фрагмент)

Русский пейзаж в основном создавался усилиями двух великих культур: культуры человека, смягчавшего резкости природы, и культуры природы, в свою очередь смягчавшей все нарушения равновесия, которые невольно приносил в нее человек. Ландшафт создавался, с одной стороны, природой, готовой освоить и прикрыть все, что так или иначе нарушил человек, и с другой — человеком, смягчившим землю своим трудом и смягчавшим пейзаж. Обе культуры как бы поправляли друг друга и создавали ее человечность и приволье.

*Укажите, какие средства связывают предложения в данном тексте.*

*Найдите в данном тексте слова-синонимы. Выпишите их, обозначьте в них орфограммы. Зачем автор использует синонимы, называя одно и то же явление?*

*Найдите в тексте слова, которые имеют следующее значение: 1. «Качество, присущее человеку; гуманность, отзывчивость». 2. «Деятельность человека, направленная на создание чего-то». Составьте с ними распространенные предложения и запишите. Почему именно эти слова так связаны с понятиями природы и ландшафта.*

*Напишите 2–3 предложения о том, как человек влияет на ландшафт и как сама природа может ответить на влияния человека. Для этого вспомните, что вы учили о ландшафте на уроках географии.*

*5. Прочитайте текст с пропущенными словами. Попробуйте восстановить пропущенные слова. Что помогло восстановить данный текст? Проверьте себя по книге Д. С. Лихачева. Подумайте, могут ли на месте пропусков стоять другие слова.*

Письмо седьмое «Что объединяет людей» (фрагменты)

«Чувство заботы о другом появляется очень рано, особенно у ... Девочка еще не говорит, но уже пытается заботиться о ..., нянчит ее. Мальчики, совсем маленькие, любят собирать ..., ловить рыбу. Ягоды, грибы любят собирать и девочки. И ведь собирают они не только для себя, а на всю ... Несут домой, заготавливают на ... Постепенно дети становятся объектами все более высокой заботы и сами начинают проявлять ... настоящую и широкую — не только о семье, но и о ..., куда поместила их забота родительская, о своем селе, городе и стране...



*Перепишите данный текст, дополните текст 2–3 предложениями (о чем или о ком может еще заботиться человек).*

*6. Прочитайте и перескажите текст Д. С. Лихачева. Что такое память культуры? Как вы относитесь к памятникам культуры? Какие памятники культуры имеют наибольшую значимость в вашем городе? Представьте, что вы беседуете с Дмитрием Сергеевичем Лихачевым о памяти культуры. О чем бы вам хотелось спросить автора текста? Составьте 3–4 вопроса с опорой на текст Д. С. Лихачева. Тщательно продумайте ответы на эти вопросы (а как бы ответил автор?). Инсценируйте получивший диалог с соседом по парте.*

Письмо сорок первое «Память культуры» (фрагменты)

Улицы, площади, каналы, отдельные дома, парки напоминают, напоминают, напоминают... Ненавязчиво и ненастойчиво входят впечатления прошлого в духовный мир человека, и человек с открытой душой входит в прошлое. Он учится уважению к предкам и помнит о том, что в свою очередь нужно будет для его потомков. Прошлое и будущее становятся своими для человека. Он начинает учиться ответственности — нравственной ответственности перед людьми прошлого и одновременно перед людьми будущего, которым прошлое будет не менее важно, чем нам, а может быть, с общим подъемом культуры и умножением духовных запросов, даже и важнее. Забота о прошлом есть одновременно и забота о будущем...

*7. Послушайте аудиозапись (или чтение учителя) текста Д. С. Лихачева. Расскажите, о чем этот текст. Попробуйте определить, сколько в тексте абзацев (микротем). В ходе второго прослушивания текста выделите и запишите несколько ключевых слов, которые помогут пересказать данный текст. Подумайте, что же все-таки, по мнению Д. С. Лихачева, самое главное в жизни.*

Письмо сорок шестое «Пути доброты» (фрагменты)

Что же самое главное в жизни? Главное может быть в оттенках у каждого свое собственное, неповторимое. Но все же главное должно быть у каждого человека. Жизнь не должна рассыпаться на мелочи, растворяться в каждодневных заботах.

И еще, самое существенное: главное, каким бы оно ни было индивидуальным у каждого человека, должно быть добрым и значительным.

Человек должен уметь не просто подниматься, но подниматься над самим собой, над своими личными повседневными заботами и думать о смысле своей жизни — оглядывать прошлое и заглядывать в будущее. Если жить только для себя, своими мелкими заботами о собственном благополучии, то от прожитого не останется и следа. Если же жить для других, то другие сэкономят то, чему служил, чему отдавал силы.

При работе с публицистическими текстами необходимо четко проговаривать слова, которые могут вызвать затруднения у обучающихся в плане

произношения, постановки ударения, обязательно проводить словарно-семантическую работу с незнакомыми словами, выявлять выразительные средства.

Подводя итог, отметим, что предложенные упражнения способствуют расширению словарного запаса и обогащению грамматического строя речи, расширению представлений о нравственных понятиях, с которыми обучающиеся встречаются на уроках литературы, истории, обществознания и др., общекультурному развитию и обогащению фоновыми знаниями.

### **ПРИМЕЧАНИЯ**

<sup>1</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный документ]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 20.03.2020).

<sup>2</sup> Здесь и далее тексты Д. С. Лихачева цитируются по: *Лихачев Д. С. Письма о добром*. М.: Изд-во АСТ, 2017. 448 с.

**Yakimov, P.A.**

*Orenburg State Pedagogical University*

### **IMPROVEMENT OF SPEECH ACTIVITIES OF SCHOOLCHILDREN BASED ON JOURNALISTIC TEXT**

The article presents some areas of work to improve the types of speech activity of students. Comprehensive exercises for improving reading, writing, speaking and listening based on the journalistic texts of D. S. Likhachev are presented.

*Keywords:* types of speech activity, exercises, D. S. Likhachev.

НАПРАВЛЕНИЕ 6

**ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ  
РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ  
ИНОСТРАННЫМ УЧАЩИМСЯ  
В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ**

Новое в описании русского языка  
при преподавании в иностранной  
аудитории

Актуальные проблемы  
преподавания русского языка  
как иностранного в рамках  
российской высшей школы  
и за рубежом

Создание современных средств  
обучения русскому языку  
как иностранному для разных  
контингентов учащихся



## ОБРАЗ ЯПОНЦЕВ И ЯПОНИИ В УЧЕБНИКАХ РКИ

В статье затрагивается проблема изображения персонажей-иностранцев и культурных реалий других стран в учебниках РКИ в аспекте имагологических исследований. Особенное внимание автор уделяет образам японцев и Японии, а также изменению их восприятия в сознании жителей России в течение XX в. На конкретных примерах из популярных учебников разбираются типичные ошибки и неточности в восприятии характера японцев и реалий жизни современной Японии, а также даются мнения информантов-носителей языка и советы автора статьи по преодолению существующих проблем.

*Ключевые слова:* Япония, имагология, имагема, межкультурная коммуникация, лингвострановедение.

Учебник любого иностранного языка, кроме своей непосредственной обучающей функции, несет также большое количество страноведческой информации, формируя у учащихся некоторую картину мира. Изучением этих процессов занимается относительно молодая наука имагология, которая позволяет выявить множество неявных на первый взгляд проблем. Например, среди персонажей учебников всегда есть иностранцы, образ которых, как правило, сформирован носителями той культуры, язык которой изучается в данной книге. Также стоит обратить внимание на тексты и диалоги, в которых могут быть упомянуты любые реалии любых стран, опять же пропущенные через призму восприятия автора учебника, зачастую не владеющего объективной и актуальной информацией о том или ином явлении.

В конечном итоге у обучающегося могут возникнуть вопросы и недоумение, вызванные некорректной интерпретацией знакомого ему с детства явления, а в худшем случае — негативное отношение к учебнику и учебному процессу. Наиболее часто отрицательную реакцию вызывают неправильно интерпретированные имагеми (образы), стереотипные факты, а также попытки «с юмором» подойти к вопросам основных черт менталитета того или иного народа, которые тиражируются в СМИ и развлекательных передачах и практически всегда являются искаженными и ложными.

Темой отдельного исследования может быть анализ иллюстраций и фотографий, подбор которых также часто вызывает недоумение у учащихся, являющихся носителями изучаемой культуры. Автору статьи приходилось анализировать японские литографии конца XIX в., на которых изображен японский генерал Фукусима Ясумаса, предпринявший

одиночное путешествие по России, например, на фоне Новгорода, который изображен как типичный западноевропейский город<sup>1</sup>. Но то, что простительно художнику XIX в., не может себе позволить современный иллюстратор, пользующийся Интернетом.

Мы не можем переложить всю ответственность только на авторов учебника или художника-иллюстратора, однако нужно учитывать, что, например, преподавателю РКИ, работающему в поликультурной аудитории, попросту некогда изучать этнические особенности всех своих учеников. Для того, чтобы поддержать преподавателя в «полевых условиях», а также сэкономить время на занятии и создать приятную атмосферу, при создании учебника необходимо привлекать консультантов, способных сформировать правильный образ иностранцев и их культур, а также способствовать созданию позитивного имиджа не только страны изучаемого языка<sup>2</sup>, но и других стран.

Автор статьи, опираясь на определенный опыт в преподавании японского и русского языков, предлагает свой анализ образов японцев и Японии в учебниках РКИ, чтобы скорректировать толкование некоторых реалий и дать современное и адекватное представление о Стране восходящего солнца.

Несмотря на заметное сужение круга тем, интересующих современных японцев в русской культуре (русско-японские отношения, «ностальгия» по СССР, фигурное катание, русская кухня, некоторые мультфильмы и т. д.)<sup>3</sup>, российские ученые продолжают подробно изучать образ Японии в сознании носителей русской культуры, среди работ по этой теме можно выделить диссертации В. Э. Молодякова и А. А. Поповой.

До Русско-японской войны (1905) образ Японии в России был тесным образом связан с интересом к восточной экзотике и с утопическими представлениями, мечтами и легендами русского народа о далекой прекрасной стране. Нет никаких сомнений, что сильное влияние оказали европейские произведения, например опера Дж. Пуччини «Мадам Баттерфляй» (1904)<sup>4</sup>. К сожалению, после войны романтический образ «другого» из произведений Серебряного века был подменен образом «врага», наделенного негативными свойствами и качествами<sup>5</sup>.

Далее этот стереотип укоренился после Второй мировой войны, в которой Япония заняла сторону противника. О трагической бомбардировке городов Хиросимы и Нагасаки, которая не оставила равнодушными людей во всем мире, советская пресса на первых порах (до заключения японо-американского «договора безопасности» 1951 г.) тактично молчала и лишь впоследствии активно подключилась к пацифистскому осуждению этой бесчеловечной акции. После окончания войны японцы не проявляли особого интереса к России, хотя русские песни пользовались популярностью, и японцы ждали приезда всемирно известных советских музыкантов, труппы Госцирка или Большого балета. Сама же Япония продолжала оставаться вполне экзотической, но уже с налетом технократического футуризма страной, жители которой производили высококачественные электротовары, которыми мечтали

обладать советские люди. Достаточно вспомнить фильм «Солярис» (1972) Тарковского, в котором есть сцена поездки по скоростной дороге из района Синдзюку в сторону токийского вокзала.

Образ технологичной державы подкреплялся и теми удачливыми советскими гражданами, которые в конце 80-х и начале 90-х путешествовали в Японию. До сих пор многие туристы отправляются в Японию, чтобы увидеть роботов и самые последние достижения научно-технического прогресса. Не только в России, но и во всем мире люди убеждены в том, что японцы добились этих высот благодаря непрерывному труду в уникально организованных корпорациях, поэтому часто можно встретить описание среднестатистического японца как человека, жизни не щадящего для своей фирмы, в то время как Япония известна большим количеством малых предпринимателей и людей творческих профессий, а также домохозяек, которые никак не вписываются в этот образ.

По данным опросов 2001–2002 гг., меньше половины японцев признались, что не очень любят Россию, в то время как 45 % российских граждан сказали, что «любят Японию»<sup>6</sup>.

Видимо, не обошлось без влияния персонажей японских мультфильмов *анимэ* и комиксов *манга*, которые также формируют у российской молодежи несколько искаженное представление о японцах как об отчаянных романтических смельчаках, всегда добивающихся своих целей, и тонко-чувствительных принцессах. Однако это не что иное, как переосмысление японцами героев американских комиксов, которых они, в угоду именно иностранному читателю и зрителю, облачают в доспехи самурая или кимоно гейши. По своему темпераменту японцы интровертны, дисциплинированы, прилежны, стараются избегать прямых столкновений и зациклены на себе<sup>7</sup>.

За время преподавания японцам русского как иностранного мы наблюдали реакцию учащихся (около 15 информантов) на персонажей-японцев и описание Японии в учебниках РКИ и составили некоторое представление об их впечатлениях.

Пожалуй, один из самых ярких примеров — это японец Акира из учебного комплекта «Русский сезон»<sup>8</sup>. Здесь сразу стоит сказать, что имя выбрано не очень удачное. В учебнике ударение в имени героя падает на второй слог, тогда как носители языка произносят с тональным ударением на первый. Удачным именем для мужского персонажа является имя Цуеси<sup>9</sup>, где ударение падает на второй слог и в русском, и в японском языках.

Известно, что Акира живет в городе Осака. В этом городе действительно есть самурайский замок, и фотография этого замка подобрана правильная<sup>10</sup>.

Начнем с того, что отец персонажа — сотрудник компании, при этом его мать работает на фабрике<sup>11</sup>. В реалиях Японии, скорее всего, жена сотрудника компании станет домохозяйкой, тем более что у Акиры еще есть сестра и брат. В Японии не принято привлекать к воспитанию бабушек, а услуги няни стоят очень дорого. Еще один нюанс: брат и сестра Акиры, скорее всего, учатся

в старших классах, т. к. в Японии не принято рожать детей с большой разницей в возрасте. Это обусловлено тем, что нынешние японские дети гуляют не во дворе с другими детьми, а в саду около дома со своими братьями и сестрами. Общение с другими детьми происходит в школе, куда ребенок не может ничего принести из дома и похвастаться, таким образом создается ощущение равного достатка в семьях.

Акира — программист по профессии, и его хобби — «сидеть в Интернете». Действительно, молодые японцы большую часть времени проводят в социальных сетях, однако профессия программиста хоть и считается в Японии престижной, овладеть ею мешают традиционная иерархическая структура в компаниях и плохое знание английского языка. Акира мог приехать в Россию учиться на врача или на преподавателя русского языка, т. к. японцы считают, что для изучения иностранного языка обязательно нужна стажировка.

В диалогах Акира показывает себя эрудитом, например, в разговоре с итальянцем Роберто<sup>12</sup>, хотя в Японии обычно смеются над «всезнайками», и японец, даже если он знает много интересных фактов, скорее всего, промолчит. По замыслу авторов учебника, Акира все время находит в Интернете интересные факты и делится ими с друзьями<sup>13</sup>. Акира вообще противопоставлен Роберто как усидчивый и вдумчивый молодой человек, который, например, может прочесть длинный роман<sup>14</sup>, хотя современные японцы, скорее, предпочтут поиграть в компьютерную игру, пообщаться в соцсетях или посмотреть южнокорейский сериал.

В одном из текстов Акира говорит о том, что хочет посетить ледовое шоу «Снежная королева»<sup>15</sup>. Действительно, японцы очень любят фигурное катание, и наши информанты даже заинтересовались, можно ли действительно сходить на него зимой.

В одном из текстов говорится о том, что Акира и его друзья дарят девушкам из их языковой группы цветы<sup>16</sup>. Японцы вообще не склонны дарить подарки, т. к. боятся обременить человека ненужной вещью, цветы же всегда связаны со сложно учитываемой символикой, но здесь, видимо, он поставлен в безвыходное положение другими членами группы. Затем Акира дарит девушке по имени Роза игрушку — симпатичную собаку<sup>17</sup> и советует другой своей знакомой Анне подарить Розе букридер, т. к. Акира любит новинки техники. Но тема подарков на этом не заканчивается, и в рабочей тетради есть упражнение, в котором Акира все-таки дарит Розе красные тюльпаны<sup>18</sup>. Широте души Акиры позавидовал бы любой русский человек, но японец, скорее, сводил бы девушку в ресторан или сам приготовил бы для нее блюдо японской кухни.

По словам информантов, им не очень нравится изображение Акиры в учебнике, особенно много вопросов вызывает цвет его кожи, который многим показался слишком загорелым, и они утверждали, что на иллюстрации изображен вьетнамец.



Вообще конкретно-ситуативное мышление японцев, мешающее им строить абстракции и переносить качества с предмета на предмет, осложняло для них ассоциирование себя с Акирой, ослабляло эмпатию. Всем информантам-мужчинам (от 30 до 60 лет) понравился образ итальянца Роберто, женщины вообще не проявили интереса ни к Акире, ни к другим героям.

Удачным образцом персонажа-японца служит студент Хаято из учебного комплекта для школьников «Теремок»: молодой человек любит поесть, педантично будит своего соседа-китайца Ли по утрам и ведет блог в Интернете, где предается рефлексии и излагает от первого лица содержание диалогов учебника<sup>19</sup>.

Приведем еще несколько примеров, которые встречаются в самых популярных учебниках, а также реакции на них. В учебнике «Поехали 2.1» предлагается биография некоего мастера дзюдо, за которым, однако, угадывается какое-то неясное криминальное прошлое<sup>20</sup>. Японцы очень не любят упоминания о людях с плохой репутацией, стараются вообще оградить себя от новостей и лишней информации, поэтому этот текст не удалось проработать и обсудить. В учебнике «Я пишу по-русски. Элементарный уровень» есть маленький текст о японце Таро, который любит играть в пинг-понг, теннис и футбол<sup>21</sup>, хотя естественней было бы видеть в нем любителя крайне популярного в стране бейсбола. Пособие «Шкатулка» эксплуатирует популярную тему небывалого технического прогресса. В одном из текстов персонаж-японец говорит: «Здорово, что электричка идет медленно. В Японии поезда ездят так быстро...»<sup>22</sup> На самом деле пригородные поезда в Японии еще более медленные, чем в России, т. к. часто вдоль железнодорожных путей стоят плотные ряды жилых домов.

Как видно, несмотря на долгое сотрудничество двух наших стран, стереотипы о японцах продолжают множиться в учебниках, и даже большое количество специализированной литературы не может исправить данную ситуацию. Мы считаем позитивными изменения в образе японцев, случившиеся за послевоенные годы, а именно то, что образ «врага» сменился образом «другого», еще непонятного, но уже интересного и неопасного представителя другой культуры. Однако, анализируя все те неточности, искажения и лакуны, которые сопровождают образ японцев и Японии в учебниках РКИ, стоит задуматься о комплексном решении данной проблемы.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Абрамова Е. С.* Альтернативные маршруты мэйдзийских путешествий: миссия Фукусима Ясумаса в серии литографий из собрания ГМИИ им. А. С. Пушкина // История и культура традиционной Японии 6. Т. 51 из *Orientalia et Classica. Труды Института восточных культур и античности. Выпуск LI*. Наталис Москва. М., 2013. С. 359–385.

<sup>2</sup> *Милославская С. К.* Учебник русского языка как иностранного - уникальное средство формирования образа России в мире: к теоретическому обоснованию лингвопедагогической имагологии // Полилингвильность и транскультурные практики. 2008.

№ 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnik-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-unikalnoe-sredstvo-formirovaniya-obraza-rossii-v-mire-k-teoreticheskomu-obosnovaniyu> (дата обращения: 14.05.2021).

<sup>3</sup> *Абрамова Е. С.* Важные аспекты при работе с японоязычной аудиторией на занятиях РКИ // IV Международный конгресс преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность (14–16 октября 2020 года). V Всероссийская научно-практическая к. М., 2021.

<sup>4</sup> *Нахо Игауэ* Взаимные образы русских и японцев (по фольклорным материалам) // Вестник Евразии. 2004. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimnye-obrazy-russkih-i-yapontsev-po-folklornym-materialam> (дата обращения: 14.05.2021).

<sup>5</sup> Там же.

<sup>6</sup> Там же.

<sup>7</sup> *Шажинбатын А.* Основные характеристики личности японца // Психолог. 2013. № 9. С. 95–164. DOI: 10.7256/2306-0425.2013.9.10693 URL: [https://nbpublish.com/library\\_read\\_article.php?id=10693](https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=10693).

<sup>8</sup> *Русский сезон: учебник по русскому языку. Элементарный уровень / М. М. Нахабина [и др.].* СПб.; М.: Златоуст, Институт русского языка и культуры МГУ им. М. В. Ломоносова, 2020. 336 с.

<sup>9</sup> *Давкова И. Э.* Цуеси и Минако едут в Москву. Пособие по обучению диалогической речи (для говорящих на японском языке). Русский язык. Курсы. М., 2010. 256 с.

<sup>10</sup> *Русский сезон: учебник по русскому языку.* С. 134.

<sup>11</sup> Там же. С. 113.

<sup>12</sup> Там же. С. 129.

<sup>13</sup> Там же. С. 216.

<sup>14</sup> Там же. С. 216.

<sup>15</sup> Там же. С. 176.

<sup>16</sup> Там же. С. 237.

<sup>17</sup> Там же. С. 241.

<sup>18</sup> *Русский сезон: рабочая тетрадь по русскому языку. Элементарный уровень / М. М. Нахабина [и др.]* СПб.; М.: Златоуст, Институт русского языка и культуры МГУ им. М. В. Ломоносова, 2020. 156 с. С. 71.

<sup>19</sup> *Теремок. Базовый курс / под ред. Ямада Такаси.* Саппоро: Тайки инсацу, 2008. 128 с. (На яп. языке).

<sup>20</sup> *Чернышов С. И., Чернышова А. В.* Поехали! 2. Русский язык для взрослых. Базовый курс. В 2 т. Т. 1. М.: Златоуст, 180 с. С. 36.

<sup>21</sup> *Беляева Г. В., Нахабина М. М.* Я пишу по-русски (элементарный уровень). Златоуст. СПб., 2015. 288 с. С. 87.

<sup>22</sup> *Шкатулка: Пособие по чтению для иностранцев, начинающих изучать русский язык.* М.: Рус. яз. Курсы, 2008. 219 с. С. 122.

**Abramova, E. S.**

*MSU IRLC, Moscow, Russia*

## THE IMAGE OF THE JAPANESE AND JAPAN IN THE RFL TEXTBOOKS

The article touches upon the problem of depicting foreign characters and the cultural realities of other countries in the RFL textbooks in the aspect of imagological research. The author

pays special attention to the images of the Japanese and Japan, as well as to the change in their perception in the minds of the inhabitants of Russia during the XX century. Using specific examples from popular textbooks, typical mistakes and inaccuracies in the perception of the character of the Japanese and the realities of life in modern Japan are analyzed, as well as the opinions of informants-native speakers and advice from the author of the article on overcoming existing problems.

*Keywords:* Japan, imagology, intercultural communication, linguistic and cultural studies.

**Алехина Полина Алексеевна**

*Государственный институт русского языка  
имени А. С. Пушкина  
alekhina.polly@gmail.com*

**Пожидаева Елена Валерьевна**

*Государственный институт русского языка  
имени А. С. Пушкина  
EVPozhidaeva@pushkin.institute*

## **ПОДГОТОВКА К НАУЧНОЙ ДИСКУССИИ НА УРОКАХ РКИ: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

В статье идет речь об этапе подготовки к научной дискуссии на уроке РКИ, отмечаются его особенности. Разработан и описан последовательный комплекс занятий для подготовки к дискуссии иностранных студентов уровня В1+. Приводятся речевые клише и способы их отработки в классе.

*Ключевые слова:* дискуссия, научная дискуссия, речевые клише, аргументы, контраргументы, говорение.

В условиях превалирующего коммуникативного подхода и требований, выдвигаемых к студентам, изучающим русский язык, преподаватели русского языка как иностранного все чаще используют интерактивные технологии на уроках. Одной из таких технологий является дискуссия.

Формат дискуссии требует предварительной подготовки как от студентов, так и от преподавателя. В данной статье описан комплекс занятий, направленный на подготовку студентов уровня В1+ к направленной<sup>1</sup> научной дискуссии. Технология дискуссии является эффективным способом активизации языковых и речевых навыков, регулярное включение в занятия этой технологии позволяет студентам привыкать к формированию спонтанной речи, что помогает в процессе психологической адаптации<sup>2</sup>. Конкретно научная дискуссия способствует формированию у студентов компетенций, необходимых в рамках профессиональной деятельности. Этот комплекс учитывает специальность студентов, объем их учебной программы, используемый учебник и является дополнением к базовой программе. Однако, заменив текстовые материалы, на основе описанной разработки можно подготавливать занятия для студентов других специальностей.

При разработке комплекса мы ставили перед собой следующие дидактические задачи:

1) познакомить студентов с речевыми клише, отработать клише и ввести их в активный словарь;

- 2) дать понятие о простой классификации аргументов;
- 3) научить студентов опознавать аргументы за и против;
- 4) научить нахождению аргументов в материалах;
- 5) отработать самостоятельное придумывание примеров и аргументов;
- 6) научить приводить контраргументы.

Данный комплекс занятий был опробован на студентах 4-го курса ГосИРЯ им. А. С. Пушкина направления подготовки «Отечественная филология». Количество студентов в группе — 15 человек, каждый блок занимал примерно 30 мин. Реализация данного комплекса занятий проводилась таким образом: весь комплекс был освоен студентами в течение трех недель, за один учебный день студенты работали только с одним блоком заданий. Такое распределение заданий по времени обеспечило необходимые промежутки между тематическими блоками, что хорошо повлияло на усвоение материала и его закрепление. В табл. 1 можно увидеть соотношение тем занятий и представленных на них семантических групп речевых клише.

Таблица 1. Распределение тем по блокам упражнений

	Тема	Речевые клише
1	Знакомство	Выражение собственного мнения
2	Умирающие языки	Согласие / несогласие
3	Виды аргументации	Ссылка на цитату
4	Кому нужны филологи?	Слова связки
5	Принципы обучения интонации	Опровержение аргументов

Выражения для научной дискуссии были подобраны нами на основе двух источников<sup>3</sup>. Основными критериями при отборе были частотность и естественность выражений, а также степень необходимости их при участии в дискуссии. К примеру, мы не стали включать в разработку такие группы выражений, как: «Утверждение существенности / несущественности чего-либо», «Уточнение», «Предположение», «Переход к обсуждению другого вопроса». В необходимых студентам семантических группах были убраны избыточные, неестественные выражения. В качестве примера возьмем группу «Полное согласие». В табл. 2 представлено наполнение данной семантической группы в каждом из пособий, а также итоговый список клише этой группы, предъявляемый на занятии.

Таблица 2. Полное согласие. Сравнительная таблица

Е. И. Боярка	Н. В. Баско	
<p>Я разделяю точку зрения.                      Присоединяюсь к мнению.                      Мне близки мысли, высказанные.                      Не могу не присоединиться к мнению.                      Хочу поддержать.                      С этим нельзя не согласиться.                      Моя точка зрения полностью совпадает с этой.                      Мне тоже так кажется...</p>	<p>Я согласен с вами/с этим.                      У меня такое же мнение.                      Вы правы, я тоже так думаю.                      Я поддерживаю вашу/эту точку зрения.                      Я разделяю эту точку зрения.                      Моя позиция по этому вопросу полностью совпадает с вашей</p>	<p>Я согласен (согласна) с вами/с этим.                      У меня такое же мнение.                      Вы правы, я тоже так думаю.                      Я поддерживаю вашу/эту точку зрения</p>

**Блок 1.** Так как наше время было ограничено первым блоком, мы решили две задачи: ближе познакомиться со студентами и научиться выражать собственное мнение. В начале урока преподаватель рассказывал о себе несколько фактов, после чего просил студентов догадаться, какой из них не является правдой. Далее студенты получали задание сформулировать три факта о себе, чтобы один из них был ложью. Когда один студент рассказывал факты, задача остальных была назвать ложный факт, используя одно из выражений (табл. 3).

Таблица 3. Выражение собственного мнения

<p>Я думаю, что...                      Я считаю, что...                      Мне кажется, что...                      Моя точка зрения такова: ...                      С моей точки зрения, ...                      По моему мнению, ...                      Мое мнение заключается в следующем: ...</p>
--

Следуя логике использования речевых клише, после выражения собственного мнения студентам предлагалось ознакомиться далее с реакцией на мнения других.

**Блок 2** посвящен отработке выражений (не)согласия. Студенты познакомились с понятиями «тезис» и «аргумент». В качестве тезиса был выдвинут следующий: «Нужно сохранять мертвые языки». К этому тезису предлагался список уже сформулированных аргументов. Задачей студентов было определить, аргумент поддерживает тезис или опровергает. А также высказать свое мнение, т. е. согласиться или не согласиться с обсуждаемым аргументом, используя следующие выражения (табл. 4).

Таблица 4. Согласие / несогласие

Полное согласие	Частичное согласие	Несогласие
<p>Я согласен (согласна) с вами / с этим.                      У меня такое же мнение.                      Вы правы, я тоже так думаю.                      Я поддерживаю вашу/эту точку зрения</p>	<p>С этим нельзя не согласиться, но...                      Согласен, но при условии, что...                      Моя позиция по этому вопросу совпадает с вашей / с этой частично.                      В основном я согласен с вами / с этим, однако...</p>	<p>У меня другое мнение (по этому вопросу).                      Я не разделяю вашу/эту точку зрения.                      У меня есть возражение.                      Я абсолютно/категорически не согласен с этой точкой зрения / с вами</p>

В качестве домашнего задания студенты должны были найти цитату по обсуждаемой теме.

Если в предыдущем блоке студентам были продемонстрированы примеры, то в **блоке 3** представлена классификация аргументов. Мы остановились на простой и широкой классификации Филипповой<sup>4</sup>: реальные факты, статистика, официальные документы, примеры из жизни, примеры из литературы, цитаты специалистов, общественное мнение. Каждый вид аргумента отрабатывался на отдельном вопросе. Первым была проверка домашнего задания. Студенты приводили высказывания об «умирающих» языках, используя клише (табл. 5).

Таблица 5. Цитирование

<p>Как пишет/говорит (профессор) Иванов, «...»                      По словам (профессора) Иванова, «...»                      Приведу цитату из статьи «Название». «...»                      Позвольте процитировать (профессора) Иванова</p>
---

Остальные вопросы затрагивали тематику специальности студентов. Следующие выражения помогали студентам приводить аргументы (табл. 6).

Таблица 6. Приведение аргументов

<p>Я могу/хочу привести один пример: ...                      Приведу следующие аргументы в защиту своей позиции.                      Хочу напомнить факт, подтверждающий мою мысль</p>
--

Отвечая на вопросы, студенты выражали свое мнение, аргументировали его, соглашались или не соглашались друг с другом. Таким образом, отработка уже знакомых выражений совмещалась с использованием новых. Домашним заданием было прочтение адаптированного текста статьи А. Гениса «Кому нужны филологи?» и нахождение в тексте аргументов к тезису «Гуманитарное образование обязательно для всех»<sup>5</sup>.

В блоке 4 отрабатывалась группа соединительных слов, позволяющих приводить несколько мыслей последовательно (табл. 7).

Таблица 7. Последовательность фактов / аргументов

Во-первых, ... . Во-вторых, ... . В-третьих, ... . Первое. ... Второе. ... Третье. ... И наконец, ... . Прежде всего... . Затем... . Сначала... . Затем...
---

Группа обсуждала прочитанную дома статью и делилась аргументами, которые были найдены (как «за», так и «против»). Таким образом, участники готовились к длительным публичным выступлениям, требующим связности и последовательности.

**Блок 5** имел своей целью научить студентов приводить контраргументы. Материалом занятия стал текст о методике обучения русской интонации<sup>6</sup>. В ходе урока студентам предлагались ложные высказывания (не соответствующие фактам текста), которые им необходимо было опровергнуть, используя уже знакомые клише «несогласие» и «ссылка на цитату». Также была введена новая группа выражений «сомнение» (табл. 8).

Таблица 8. Сомнение

Я сомневаюсь, что это верно. Ваше/это утверждение вызывает у меня сомнение. Ваше/это утверждение недостаточно аргументированно
--

Таким образом за 150 минут учебного времени студенты овладели основной лексикой и навыками для участия в научной дискуссии. После описанного комплекса занятий требуется еще один подготовительный урок, включающий организационную и тематическую подготовку студентов. Содержание такого преддискуссионного занятия может составить тему отдельной статьи.

На наш взгляд, чередование научных и бытовых тем в ходе подготовки делает процесс обучения более разнообразным и позволяет студентам не терять мотивацию. Описанная методика может быть модифицирована в зависимости от количества учебных часов в группе, специальности студентов и других факторов. Можно включать другие речевые клише и/или менять темы материалов, но задачи поиска, классификации, приведения собственных аргументов будут идентичными.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Азимов Э. Г., Шуккин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009. С. 64.

<sup>2</sup> *Пожидаева Е. В., Салтыкова А. Д.* Аккультурация реципиента как результат освоения иностранного языка // Горизонты современной русистики. 2020. С. 1067.



<sup>3</sup> Боярка Е. И., Доменко Н. В., Маркина Н. А. Учимся работать с научной литературой. М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2008. 110 с.; Баско Н. В. Обсуждаем глобальные проблемы, повторяем русскую грамматику. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 272 с.

<sup>4</sup> Филиппова Л. С., Филиппов В. А. Русский язык и культура речи. Тюмень, 2010. 436 с.

<sup>5</sup> Генис А. Филолог-расстрига. Кому нужны гуманитарии // Новая газета. 2020. № 35. [Электронный ресурс]. URL: <https://novayagazeta.ru/articles/2020/04/02/84658-filolog-rasstriga-rurika-aleksandra-genisa> (дата обращения: 12.03.2021).

<sup>6</sup> Боярка Е. И., Доменко Н. В., Маркина Н. А. Указ. соч. С. 19.

**Alekhina, P. A.**

*Pushkin State Russian Language Institute*

**Pozhidaeva, E. V.**

*Pushkin State Russian Language Institute*

### **PREPARATION FOR A SCIENTIFIC DISCUSSION AT THE LESSONS OF THE RFT: A METHODOLOGICAL ASPECT**

The article describes the preparatory stage for a scientific discussion at the lesson and its key features. A consistent set of classes has been developed and described to prepare foreign students of the B1+level for the discussion. Speech cliches and ways of working them out in the classroom are provided.

*Keywords:* discussion, scientific discussion, speech cliches, arguments, counterarguments, speaking.

## СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ТЕЗАУРУСНОГО УРОВНЯ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ОБУЧЕНИИ РКИ

В статье обосновывается необходимость системного подхода в формировании вторичной языковой личности в обучении РКИ. Предложена модель освоения концепта русской культуры и включения его в тезаурусный уровень вторичной языковой личности иностранных студентов.

*Ключевые слова:* русский как иностранный, языковая личность, тезаурус.

Успешная межкультурная коммуникация характеризуется, прежде всего, обменом информации без смыслового искажения и возможностью всех коммуникантов не просто понять или передать то или иное сообщение, а самовыразиться с помощью высказывания и осознать речь носителей на всех уровнях языка. Безусловно, это возможно только при сформированной на достаточно высоком уровне вторичной языковой личности иноязычных коммуникантов. Поскольку одной из основных характеристик развитой языковой личности является достаточно высоко сформированная лингвокультуроведческая компетенция, мы остановимся на тезаурусном уровне языковой личности более подробно.

В данной статье мы будем исходить из модели структуры языковой личности, предложенной Ю. Н. Карауловым<sup>1</sup>. Учёный выделяет три уровня языковой личности: лексический, тезаурусный и практический. Единицами тезаурусного уровня являются, прежде всего, концепты, которые складываются в систематизированную картину мира и ее языковое отражение. Для построения и реализации системы, формирующей тезаурусный уровень вторичной языковой личности, нам представляется необходимой опора на труды современных специалистов по когнитивной лингвистике: С. Г. Воркачева, В. В. Красных, В. А. Масловой и др. Для методики преподавания РКИ практически значимым является определение концепта как вербализованного культурно маркированного смысла, который представлен целым рядом языковых реализаций, образующих не просто лексическую, а лексико-семантическую парадигму. С. Г. Воркачев подчеркивает особую природу концепта, объединяющую культурную и так называемую познавательную природу, что наделяет концепт этнокультурной спецификой<sup>2</sup>.

Как же определить содержание аспекта обучения РКИ, направленного на воспитание вторичной языковой личности учащихся? Очевидно, что если мы ставим задачу реализации системного подхода в преподавании тезауру-

са русской культуры, необходимо выделить ряд концептов, которые в первую очередь должны быть освещены для иноязычных студентов. Целесообразность опоры на концепты подтверждается многими специалистами в области лингвистики и методики преподавания русского языка. Так, одним из способов организации поэтапного формирования лингвокультуроведческой компетенции может служить схема культурного пространства, предложенная Ю. С. Степановым<sup>3</sup>. Ученый описывал культуру как пространство сгруппированных в эволюционно-семантические ряды идей, образов и мыслей, отзывающихся «гармоничным созвучием» с теми идеями, образами и мыслями, возникающими у конкретного человека. Он же выдвинул тезис, связанный с самим процессом постижения культуры: человек постигает ее, усваивая концепты — определенные ментальные образования, имеющие свою структуру, отражающие коллективное ментальное наследие определенного народа. В. В. Красных, описывая природу концепта, указывает на «свернутость» смыслов предмета, «разворачивание» которых происходит при активации ассоциативной сети, причем у носителей культуры этот процесс происходит неосознанно и обусловлен тем культурно-языковым опытом, который языковая личность приобретала с момента начала обучения речи. По теории В. В. Красных, концепты включают в себя определенные коннотации и характеризуются несвободной сочетаемостью в своем буквальном слое, т. е. в непосредственной словесной реализации. Следует подчеркнуть, что, поскольку у языковой личности иноязычного студента не было возможности выстроить ассоциативную сеть в ходе естественного овладения русским языком, такую сеть необходимо «выткать» в процессе обучения.

Исходя из вышесказанного, мы предлагаем методическую модель формирования тезаурусного уровня вторичной языковой личности. Первым ее аспектом является презентация общих понятий о психолингвистических особенностях мышления носителей русской культуры и введение термина «концепт» в терминосистему, используемую на занятиях. Также важным является фиксирование внимания обучающихся на историческом смысловом слое каждого разбираемого концепта<sup>4</sup>. Среди «ключевых» концептов русской культуры необходимо назвать такие, как душа, судьба, совесть, грех, закон, воля, правда, истина и т. д.

Приведем пример презентации концепта *закон* и организации работы с ним в аудитории китайских студентов филологического профиля. Отметим, что под работой с концептом мы понимаем прежде всего построение ассоциативной сети и выработку когнитивных автоматизмов, «разворачивающих» эту сеть в процессе речевого общения. Конечно, такая работа требует многоаспектной проработки и внедрения концепта в языковую картину мира иноязычных студентов на всех уровнях языка. Поскольку с точки зрения современной лингвистики концепт — это парадигматическая структура, выводимая из синтагматических отношений имени, фиксированных в тексте<sup>5</sup>, то представляется логичным начать формирование ассоциативной сети

с первого текста, в котором можно было бы считать слово зафиксированным непосредственно в качестве концепта. Таким литературным памятником относительно концепта *закон* является «Слово о законе и благодати», написанное митрополитом Иларионом. Идея верховенства благодати над законом, «ветхозаветности» закона, его потерянной актуальности для Руси и возможности его «попрания» ради высшей цели требует особого акцентирования внимания обучающихся. Особенно важным это является для представителей китайской культуры, в которой концепт закона характеризуется незыблемостью и является высшим благом. Уже на данном этапе работы с концептом пока только в рамках концептообразующего произведения возможно проводить ассоциативные параллели с родным языком обучающихся.

Далее предусмотрена работа со стереотипами-представлениями, связанными с анализируемым концептом. Для иллюстрации его функционирования необходимо привлечение конкретного языкового материала, имеющего культурное значение: фразеологизмов, пословиц и поговорок. Например, *По закону или по правде судить будем? Закон — что дышло: куда повернешь, туда и вышло; Не каждый прут по закону гнут; Не бойся закона, бойся законника; Дуракам закон не писан; То-то и закон, как судья знаком.* Однако раскрытие значения каждого из предложенных примеров, на наш взгляд, является недостаточным для формирования ассоциативной сети вокруг концепта. Чтобы выработать ассоциативный автоматизм, необходимы упражнения, моделирующие речевые ситуации, в которых возможно или даже необходимо привлечение проявленного в пословицах и поговорках концепта не только для понимания той или иной реальной речевой ситуации, но и для возможности самовыражения формируемой вторичной языковой личности иноязычных студентов.

Затем следуют упражнения, направленные на формирование языковой догадки обучающихся в рамках усвоения концепта. Целесообразно предложить студентам подумать, опираясь на уже полученные знания, какие прилагательные и глаголы могут сочетаться со словом *закон*. После того как студенты выпишут возможные на их взгляд варианты сочетаемости, следует сравнение этих вариантов с предложенными в ассоциативных словарях, а также в словарях сочетаемости. Возможно использование интернет-ресурсов для ускорения лексической работы и более широкого охвата источников.

Далее мы предлагаем организовать работу с небольшим по объему художественным текстом из русской классики, в котором бы иллюстрировалось функционирование концепта. О важности лингвокультуроведческой характеристики текста писала А. Д. Дейкина, предлагая раскрывать культурологический аспект языка с помощью в первую очередь концептов<sup>6</sup>. Для решения этой задачи текст выступает в качестве методического инструмента педагога. В рамках раскрытия концепта закона, на наш взгляд, подойдет рассказ А. П. Чехова «Беззаконие». Анализ иронии, заключающейся в названии, обсуждение причин рефлексии главного героя, прослеживание сюжета и его

кульминации — решения Мигуева сдать жене и понадеяться на ее прощение (благодать) — помогут углубить ассоциативные связи концепта с прецедентным текстом и приобщить иноязычных студентов к русскому культурному наследию.

Завершают построение связанной с концептом ассоциативной сети упражнения продуктивного характера, основанные на принципе тематической и ситуативной обусловленности. Например, упражнения, имитирующие диалог, или написание эссе, или подготовка выступления на тему, которые выявляют степень усвоения концепта.

Необходимо отметить, что предложенная нами модель освоения концептов русской культуры требует от преподавателя РКИ длительной подготовки к занятиям. Однако, на наш взгляд, такая работа является оправданной, т. к. решает несколько стратегически важных задач: формирование коммуникативной и лингвокультуроведческой компетенций, а также подготовка обучающихся РКИ к реальной межкультурной коммуникации. Идея филологизации процесса обучения, «выхода» его за пределы лексики в область концептосферы культуры и языковой картины мира, предложенная Н. Л. Мишатиной<sup>7</sup>, является, на наш взгляд, одной из самых продуктивных для формирования вышеуказанных компетенций.

Таким образом, системный подход в формировании тезаурусного уровня вторичной языковой личности играет важную роль в становлении иноязычных студентов в качестве участников языкового процесса, дает им возможность изучать русский язык глубинно, постигая особенности русской культуры, читать и понимать тексты русской классики и уверенно себя чувствовать в любой речевой ситуации.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 216 с.

<sup>2</sup> Воркачев С. Г. Российская лингвокультурная концептология: современное состояние, проблемы, вектор развития // Известия РАН. Серия литературы и языка. 2011. Т. 70, № 5. С. 64–74.

<sup>3</sup> Степанов Ю. С. Константы: словарь русской культуры. 2-е изд., испр. и доп. М.: Акад. проект, 2001. С. 14.

<sup>4</sup> Филатова А. А. Концепт как конституирующий элемент культуры: когнитивный подход: дис. ... канд. филос. наук. Ростов н/Д., 2007. С. 6, 10.

<sup>5</sup> Чернейко Л. О. Лингвофилософский анализ абстрактного имени. М.: Издательство «Московский университет», 1997. 325 с.

<sup>6</sup> Дейкина А. Д., Левушкина О. Н. Методический потенциал лингвокультурологических характеристик текста в школьном обучении // Русский язык в школе. 2014. № 4. С. 12–17.

<sup>7</sup> Мишатина Н. Л. Методическая лингвоконцептология: современное состояние и вектор развития // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2018. № 3 (31). С. 16–25.

**Astakhova, O. S.**

*Moscow State Pedagogical University*

**SYSTEMATIC APPROACH TO THE FORMATION OF A THESAURUS LEVEL OF THE SECONDARY LANGUAGE PERSONALITY IN RFL**

The article substantiates the need for systematic approach in the formation of a secondary language personality in the teaching RFL. A model is proposed for developing the concept of Russian culture and its inclusion in the thesaurus level of the secondary language personality of foreign students.

*Keywords:* Russian as a foreign language, language personality, thesaurus.

**Баранова Ирина Ивановна**

*Санкт-Петербургский политехнический  
университет Петра Великого*

ira7799@mail.ru

**Доценко Мария Юрьевна**

*Санкт-Петербургский политехнический  
университет Петра Великого*

aisum@mail.ru

**Виноградова Марина Владимировна**

*Российский государственный  
гидрометеорологический университет*

marinavla2008@rambler.ru

## **ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ**

Статья посвящена актуальным вопросам обучения русскому языку как иностранному на начальном этапе в дистанционном формате. В статье содержится анализ научной литературы по проблемам онлайн-обучения иностранным языкам, приведены результаты анкетирования преподавателей русского языка как иностранного, работающих на программах предвузовской подготовки. Целью анкетирования было выяснение мнения респондентов об эффективности различных форм учебной работы при формировании у иностранных учащихся коммуникативной компетенции на начальном этапе обучения в онлайн-формате.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, предвузовская подготовка иностранных граждан, дистанционное обучение, анкетирование, оценка эффективности обучения.

Пандемия COVID-19 оказала большое влияние на мировую образовательную систему. В связи с тем, что границы были закрыты, иностранные граждане не смогли приехать на обучение в Россию в 2020/2021 учебном году, что повлияло на формат их подготовки к обучению в российских вузах. Изучение русского языка на этапе предвузовской подготовки было организовано в дистанционной форме с самого начала обучения. Данное обстоятельство потребовало переосмысления существующих методов обучения русскому языку как иностранному (РКИ) на начальном этапе в онлайн-формате.

Программа предвузовской подготовки является начальным этапом языковой подготовки иностранных граждан к обучению в вузах Российской Федерации. К уровню языковой подготовки иностранных учащихся предъявляются

требования, зафиксированные в регламентирующих документах<sup>1</sup>. Достижение Первого сертификационного уровня владения русским языком как иностранным как в сфере общего владения, так и в учебно-профессиональной сфере является необходимым условием для поступления иностранных граждан в российские вузы. Таким образом, перед вузами, реализующими программы предвузовской подготовки, стоит задача организации эффективной академической деятельности иностранных учащихся в онлайн-формате.

В настоящее время в научно-методической литературе активно рассматриваются различные вопросы онлайн-обучения: проблемы и перспективы дистанционного обучения<sup>2</sup>; плюсы и минусы онлайн-обучения<sup>3</sup>; дистанционное изучение иностранных языков<sup>4</sup>; анализ образовательных ресурсов по русскому языку как иностранному<sup>5</sup>; мотивация к дистанционному изучению иностранных языков<sup>6</sup> и др.

К достоинствам дистанционного формата относят: гибкость временного фактора; возможность организации различных видов занятий как в группе, так и индивидуально; использование интерактивной доски, создание тренажеров и онлайн-тестов (на платформах Quizlet, Google Forms и т. п.), позволяющих активизировать лексический и грамматический материал и др.

Среди недостатков и трудностей онлайн-обучения отмечают: технические трудности (качество Интернета, параметры технических устройств); отсутствие практики реальной коммуникации; слабую мотивацию учащихся; ограниченность личных контактов и др.

Задачей настоящего исследования было выявить, проанализировать и оценить достоинства и недостатки дистанционного обучения в системе языковой подготовки иностранных учащихся на начальном этапе обучения.

В апреле 2021 г. было проведено анкетирование среди преподавателей русского языка как иностранного, работающих на программах предвузовской подготовки. В анкетировании приняли участие преподаватели как Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, так и других вузов Москвы и Санкт-Петербурга (Российский университет дружбы народов, Санкт-Петербургский горный университет, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Российский государственный гидрометеорологический университет и др.). Количество опрошенных — 73 преподавателя. Целью анкетирования было выяснение мнения респондентов об эффективности различных форм работы при формировании у иностранных учащихся коммуникативной компетенции на начальном этапе обучения в онлайн-формате. Прежде всего авторов данного исследования интересовали те трудности, с которыми столкнулись преподаватели русского языка как иностранного при формировании языковых навыков и речевых умений для достижения иностранными учащимися базового уровня владения русским языком.

Анкета включала в себя вопросы, связанные с организационными трудностями учебного процесса, а также вопросы, направленные на выявление



сложностей в языковой подготовке иностранных учащихся в онлайн-формате. Каждый блок вопросов, помимо выбора ответа, предусматривал возможность ответа в свободной форме.

Анализ ответов на вопросы анкеты показал, с какими организационными трудностями столкнулись преподаватели русского языка как иностранного при обучении иностранных учащихся с нуля в дистанционном формате. 73,5 % преподавателей отметили низкое качество интернет-соединения; 47,1 % респондентов указали в качестве одной из трудностей медленный темп учебного занятия. Закономерным представляется тот факт, что 35,3 % опрошенных указали на сложность в общении студентов внутри группы, что объясняется, с одной стороны, низким качеством Интернета, с другой стороны, начальным этапом обучения, когда дистанционный формат является препятствием для реализации контактоустанавливающей функции в общении между учащимися. Кроме того, в онлайн-формате не могут быть использованы в достаточной степени невербальные средства общения, которые играют важную роль на данном этапе обучения. 23,5 % респондентов отметили, что испытывали значительные трудности в общении со студентами. В числе организационных трудностей преподаватели называли также разницу в часовых поясах, организацию контроля за выполнением письменных заданий в ходе учебного занятия, предпочтение учащихся работать при выключенной камере.

Следующий блок вопросов касался трудностей, с которыми столкнулись преподаватели РКИ в процессе обучения иностранных учащихся аспектам языка и видам речевой деятельности. Как показали результаты опроса, самые большие трудности преподаватели РКИ испытывали при обучении иностранных учащихся технике письма (62,9 %) даже при существующих интернет-ресурсах, позволяющих повысить эффективность процесса обучения технике письма. На наш взгляд, в числе причин, вызывающих данные трудности, можно назвать трудоемкость контроля и коррекции в процессе работы над техникой письма в онлайн-формате. 54,3 % респондентов указали, что значительные трудности вызвало формирование фонетических навыков на начальном этапе обучения. Существующие обучающие интернет-ресурсы позволяют демонстрировать правильное произнесение звуков, однако следует отметить, что корректировка произносительных навыков в режиме онлайн-обучения требует значительно большего количества времени и зависит от качества интернет-соединения.

При обучении видам речевой деятельности самым трудным оказалось формирование навыков диалогической речи, на что обратили внимание 48,6 % опрошенных. Как отмечалось выше, среди организационных трудностей значительная часть преподавателей отметила трудности в организации общения внутри группы. Таким образом, результаты проведенного анкетирования позволяют скорректировать вектор методических усилий преподавателей русского языка как иностранного при формировании навыков и умений диалогической речи. Трудности в формировании навыков и умений монологической

речи отметили 28,6 % респондентов. Формирование навыков восприятия на слух звучащей речи вызвало трудности у 22,9 % опрошенных. Как показали результаты анкетирования, 11,4 % респондентов столкнулись с трудностями при формировании лексических и грамматических навыков. На трудности при формировании навыков чтения указали 8,6 % преподавателей, участвующих в анкетировании.

Представляют интерес данные анкетирования, отражающие мнение специалистов в области русского языка как иностранного о степени сформированности у иностранных учащихся коммуникативной компетенции в объеме базового уровня при обучении в онлайн-формате.

В табл. 1 приводятся данные, которые отражают мнение преподавателей о том, в каких аспектах языка и видах речевой деятельности недостаточно сформированы языковые навыки и речевые умения (базовый уровень владения РКИ).

Таблица 1. Данные об уровне сформированности у иностранных учащихся языковых навыков и речевых умений

<b>Аспекты языка и виды речевой деятельности</b>	<b>Процент респондентов, считающих навыки и умения в данных аспектах языка и видах речевой деятельности недостаточно сформированными на уровне А2 (базовый уровень)</b>
в области говорения	67,6 %
в области письма	50 %
произносительные навыки	35,3 %
в области аудирования	32,4 %
лексические навыки	17,6 %
в области чтения	11,8 %
грамматические навыки	8,8 %

Таким образом, данные анкетирования показывают, что большая часть респондентов отмечают недостаточную сформированность речевых умений в продуктивных видах речевой деятельности (говорение и письмо), что требует методического осмысления традиционных форм аудиторной и самостоятельной работы, а также ставит задачу создания системы заданий, направленных на повышение эффективности учебных занятий в онлайн-формате.

Заслуживают внимания данные опроса об эффективных формах работы с иностранными учащимися этапа предвузовской подготовки в дистанционном формате. 88,6 % респондентов отмечают работу с иллюстративным материалом в числе наиболее эффективных форм. 71,4 % выделяют в качестве наиболее эффективных работу с видеоматериалами. Для формирования речевых умений в области говорения преподаватели отмечают эффективность работы в командах, подготовку презентаций по изучаемой теме. Данные виды работы активизируют навыки и умения в области монологической и диалогической речи и могут активно использоваться на этапе формирования у иностранных

учащихся коммуникативной компетенции в объеме Первого сертификационного уровня (B1). Эффективность выполнения грамматических заданий отметили 54,3 % опрошенных. При этом преподаватели отмечают, что во время учебного занятия грамматические задания выполняются в основном в устной форме, а письменные задания предлагаются в качестве домашнего задания.

На вопрос, какие формы работы в режиме онлайн являются наименее эффективными, преподаватели отметили передачу содержания текста (51 %), что объясняется сложностью контроля при выполнении задания.

Следует отметить тот факт, что такую важную форму работы в офлайн-формате, как написание диктантов и изложений, считают неэффективной 46,9 % респондентов. Полученные результаты согласуются с мнением других исследователей, которые также указывают на недостаточную эффективность контроля при проведении письменных работ (диктанты, изложения) в связи с использованием учащимися технических устройств для фиксации речи преподавателя<sup>7</sup>. 34,4 % преподавателей указали в качестве неэффективной формы работы составление диалогов между учащимися, что объясняется невозможностью динамично смоделировать речевую ситуацию в онлайн-формате, а также фиксировать внимание всех учащихся группы.

Результаты проведенного анкетирования позволяют сделать следующие выводы. На процесс обучения русскому языку в дистанционном формате оказывают влияние организационные и технические факторы (качество интернет-соединения и организация межличностного общения учащихся на самом начальном этапе обучения), что в значительной степени объясняет недостаточную сформированность у иностранных учащихся речевых умений в продуктивных видах речевой деятельности (говорение и письмо) при использовании традиционных форм учебной работы в дистанционном формате. Практика языковой подготовки иностранных учащихся к обучению в российских вузах подтверждает необходимость скорректировать формы и методы работы с учетом особенностей обучения в онлайн-среде, что позволит активизировать академическую деятельность иностранных учащихся и повысить их мотивацию к изучению русского языка на этапе предвузовской подготовки.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Андрюшина Н. П., Битехтина Г. А., Владимирова Т. Е., Иванова А. С., Клубукова Л. П., Красильникова Л. В., Нахабина М. М., Соболева Н. И., Стародуб В. В., Степаненко В. А. Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль. СПб.: Златоуст, 2012. 64 с.; Есина З. И., Иванова А. С., Соболева Н. И., Сорокина Е. В., Шустикова Т. В., Нахабина М. М., Степаненко В. А., Артемьева Г. В., Дубинская Е. В., Баранова И. И., Стародуб В. В. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному: Элементарный уровень (A1), Базовый уровень (A2), Первый сертификационный уровень (B1): учебное пособие. М.: РУДН, 2017. 186 с.

<sup>2</sup> Андрюхина Л. М., Садовникова Н. О., Уткина С. Н., Мирзаахмедов А. М. Цифровизация профессионального образования: перспективы и незримые барьеры // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 3 (172). С. 116–147; Тархов С. В. Медиакomпетентность и электронное обучение: проблемы, задачи, пути решения // Медиаобразование. 2016. № 4. С. 66–80.

<sup>3</sup> Сидорова Л. В., Крупская Ю. В. Плюсы, минусы и перспективы онлайн-образования // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 2. С. 87–88; Гридина В. В., Чеканушкина Е. Н. Выявление и анализ отношения студентов технического университета к дистанционному обучению // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2020. № 75. Вып. 22. С. 21–27.

<sup>4</sup> Азимов Э. Г. Комплексное использование информационно-коммуникационных технологий в преподавании РКИ // Теория и практика обучения русскому языку как иностранному в цифровую эпоху. М.: Сам Полиграфист, 2020. С. 31–38; Федунова М. Н. Проблемы дистанционного обучения иностранным языкам в условиях пандемии // Символ науки. 2021. № 3. С. 119–123.

<sup>5</sup> Низова И. Ю. Основные направления развития электронных образовательных ресурсов по русскому языку как иностранному // Преподаватель. XXI век. 2015. № 4. С. 134–140; Нефедов И. В. Виртуальная образовательная среда в обучении РКИ: реальность и перспективы // Мир русского слова. 2019. № 4. С. 61–71.

<sup>6</sup> Лещутина И. А. Мотивация к дистанционному изучению иностранных языков как вызов современности и слагаемое успеха // Русский язык за рубежом. 2020. № 2. С. 15–19.

<sup>7</sup> Федунова М. Н. Проблемы дистанционного обучения иностранным языкам в условиях пандемии // Символ науки. 2021. № 3. С. 119–123.

**Baranova, I. I.**

*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University*

**Dotsenko, M. Yu.**

*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University*

**Vinogradova, M. V.**

*Russian State Hydrometeorological University*

## **PROBLEMS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE INITIAL STAGE IN A DISTANCE LEARNING**

The article is devoted to the topical issues of teaching Russian as a foreign language at the initial stage in a distance format. The article contains an analysis of the scientific literature on the problems of online teaching of foreign languages, the results of a survey of teachers of Russian as a foreign language working on pre-university training programs. The purpose of the survey was to find out the respondents' opinion on the effectiveness of various forms of educational work in the formation of foreign students' communicative competence at the initial stage of learning in an online format.

*Keywords:* Russian as a foreign language, pre-university training of foreign citizens, distance learning, questionnaires, evaluation of the effectiveness of training.

## **ЖАНРОВЫЙ ПОДХОД ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

В статье рассматривается возможность квалифицировать жанры учебно-профессиональной коммуникации в военной сфере как критерий к отбору текстов для занятий по русскому языку на продвинутом этапе. Выделяется ряд специальных жанров военно-деловой коммуникации. Описан методический потенциал жанрового подхода при изучении русского языка иностранными военнослужащими в военных вузах.

*Ключевые слова:* иностранные военнослужащие, жанр, профессионально ориентированный подход, язык специальности.

Российская Федерация формирует и сохраняет международные связи в военной образовательной сфере с определенным рядом стран ближнего и дальнего зарубежья. Практика обучения иностранных военнослужащих в военных вузах предполагает преподавание специальных и общеобразовательных дисциплин на русском языке. С первого курса иностранные слушатели начинают изучение узкопрофессиональных дисциплин и, безусловно, встречаются с большим объемом материала, к работе с которым на практике оказываются не готовыми в полной мере.

Занятия по русскому языку призваны формировать лингвистические и коммуникативные компетенции, с одной стороны, и с другой — обеспечивать поддержку процесса обучения по основным дисциплинам. Таким образом, одним из важнейших аспектов при формировании программ по дисциплине «Иностранный язык (русский)» становится соотношение изучения языковых особенностей русского языка в «общекультурном» контексте и контексте профессиональном.

Вопрос о профессионально ориентированном обучении при подготовке иностранных специалистов в высшей школе стал актуальным при формировании самой системы в Советском Союзе и продолжает быть широко обсуждаемым в педагогическом сообществе, что демонстрирует следующее емкое положение: «Обучение в высшей школе не может не носить профессионально ориентированного характера»<sup>1</sup>. Под профессионально ориентированным обучением понимают «специально организованное обучение, основанное на учете профессиональных коммуникативных и лингвокультурных потребностей иностранных бакалавров в учебно-профессиональной, социокультурной, социально-бытовой и административно-деловой сферах общения»<sup>2</sup>.

Профессионально ориентированное обучение, как показывает вышеприведенное положение, безусловно, не сводится только к изучению языка специальности. Однако, на наш взгляд, на первых этапах формирования целостного профессиоцентричного обучения разработка модуля по изучению языка специальности играет важнейшую роль.

Данный аспект имеет достаточную разработанность в разных профилях, таких как «инженерный», «медицинский», «экономический» и т. д. Язык военных специальностей также представляет интерес для исследователей и практиков, преподающих русский язык для иностранных военнослужащих (далее ИВС). Следует отметить появление в последние годы ряда учебных пособий и теоретических работ<sup>3</sup>.

Военный профиль имеет свои разновидности (военный перевод, военная инженерия, военная авиация, военная разведка и т.д.), что подразумевает необходимость разработки некоторых частных подходов к языку военных специальностей.

В данной статье мы рассмотрим некоторые идеи, направленные на возможные стратегии построения модуля «язык специальности» для иностранных военнослужащих, изучающих военную разведку и управление персоналом.

Язык специальности традиционно в большей степени подразумевает изучение терминосистемы и особенностей научного стиля речи на материале текстов частных дисциплин.

При разработке такого модуля очевидным становится вопрос об отборе текстов и формировании корпуса. В настоящее время существуют разработки материалов на базе отдельных дисциплин. Данный подход действительно представляется действенным и, очевидно, имеет свои плюсы и минусы. С одной стороны, он демонстрирует некоторую узость: являясь в основном текстоцентричным, не всегда позволяет построить языковой материал в определенной иерархии и системе, ограничивает лексический и терминологический аппарат рамками одной дисциплины, может вызывать затруднения преподавателя-русиста при работе в аудитории. С другой стороны, представляется возможным обнаружить пути минимизации таких ограничений.

Так, частично оставаясь в рамках данного подхода, при его реализации мы предлагаем обратить внимание на жанровую теорию и строгую жанровую обусловленность профессиональной военной коммуникации. На наш взгляд, особые тексты, которые организуют общение военных управленцев, можно квалифицировать как жанры — «относительно устойчивые тематические, композиционные и стилистические типы высказывания»<sup>4</sup>. Таким образом, можно предположить, что одной из важнейших коммуникативных потребностей ИВС при обучении военному делу является способность оперировать особыми жанрами военно-деловой речи. Следовательно, в контексте профессионально ориентированного языка в целом, в рамках языка специальности в частности важно выделить «жанровую компетенцию»<sup>5</sup> как важную часть коммуникативной.

Для формирования жанровой компетенции специалистов необходимо определить ряд актуальных учебно-профессиональных жанров. Как и всем российским студентам, иностранным военнослужащим необходимо овладеть основными учебными научными жанрами (реферат, курсовая работа, дипломная работа). Здесь отметим, что лингводидактический потенциал научного стиля, следовательно, данных жанров широко описан исследователями и разработан в методическом аспекте. Тем не менее при применении на занятиях по русскому языку в военном вузе такая работа требует адаптации к специальным военным текстам.

Кроме учебно-научных жанров научного стиля, не менее, а в практическом смысле, вероятно, более важными для военных специалистов становятся специальные жанры официально-делового стиля. Формирование жанровой компетенции — это особенно важный процесс для иностранных военнослужащих как при взаимодействии внутри профессионального сообщества (жанры тесно связаны с действиями, а иногда и равны им), так и для адекватного переключения регистра с профессионального на непрофессиональный.

На примере изучения жанров боевых документов рассмотрим возможное решение ранее перечисленных противоречий, обуславливающих определенную узость работы с текстами по частным дисциплинам.

Одной из профилирующих дисциплин военного училища, на базе которого предлагается разработка учебно-методических материалов, является «тактико-специальная подготовка». Отбор текстов в рамках данной дисциплины показал, что значимыми являются такие жанры строго иерархичной военной коммуникации «начальник — подчиненный», как: «тактическое задание», которое командир получает от вышестоящего начальства, «решение» данного задания, «приказ», который командир отдает своим подчиненным, «доклад», которым командир отчитывается о результатах проведенной деятельности.

Такая система демонстрирует определяющую функцию и особую важность перечисленных жанров в деловой коммуникации военных, здесь эти жанры являются не только коммуникацией, но и в каком-то смысле самим действием.

Данные жанры: а) формируют общение не только в рамках одной дисциплины; б) обнаруживают термины смежных дисциплин; в) закреплены в конвенциональном тексте военной среды — уставе; г) составляют определяющую часть выпускного квалификационного экзамена, что, на наш взгляд, в достаточной степени решает противоречие о функциональной узости текстов отдельных дисциплин.

Противоречия, касающиеся невозможности выстроить стройную иерархию языковых единиц, закрепление которых обслуживал бы контекст, на наш взгляд, в предлагаемом подходе «сглаживает» место модуля — старшие курсы, когда обучающимся изучены базовые особенности русской грамматики

и синтаксиса. И в данном подходе слушатели являются более подготовленными для работы в «дедуктивном» аспекте (распознавание уже известных систем в аутентичном тексте) и для расширения лексического запаса и знаний о стилистических особенностях языка. Вопрос о недостаточной подготовленности преподавателя-русиста к работе с подобными текстами может быть решаем межкафедральным сотрудничеством.

Таким образом, на наш взгляд, жанровый подход<sup>6</sup> при реализации профессионально ориентированного обучения и формировании модуля «язык специальности» имеет большой потенциал, т. к. в серьезной степени направлен на формирование профессиональной и коммуникативной компетенций. Кроме того, развивает лингвистическую компетенцию иностранных военнослужащих (охватывает специальную лексику, грамматику и стилистику русского языка), а также повышает мотивацию обучающихся к изучению русского языка на старших курсах, когда его приоритетность в сознании студентов снижается.

### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Балыхина, Т. М.* Что такое русский тест? Российская государственная система тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку (ТРКИ — TOREL). М.: Рус. яз. Курсы, 2006. 56 с.

<sup>2</sup> *Пугачев И. А.* Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному: теория, практика, технологии. М.: Российский ун-т дружбы народов, 2016. 482 с.

<sup>3</sup> *Биченок Л. П.* Обучение военной профессиональной речи и тестовые формы контроля: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2000; *Жарова О. С., Третьякова Л. Н.* Военная история. СПб., 2011; *Ковалькова А. В.* Стрелковое оружие. СПб., 2013; *Семенистая М. Н.* Профессионально ориентированные лексические минимумы для иностранных военнослужащих // Вектор науки тольяттинского государственного университета. Серия: педагогика, психология. 2012. С. 24–28; *Русский язык (как иностранный): учебник / Э. Н. Анохина, И. А. Антипова, Т. С. Павлова, О. Ю. Сидорова, И. В. Смирнова, А. А. Федоренко; под общ. ред. проф. Т. Е. Токаревой.* М.: ВУ, 2019.

<sup>4</sup> *Бахтин М. М.* Проблема речевых жанров. Из архивных записей к работе «Проблема речевых жанров». Проблема текста // Бахтин М. М. Собр. соч.: В 5 т. М.: Языки русской культуры, 1996. Т. 5. Работы 1940-х начала 1960-х годов. С. 159–206.

<sup>5</sup> *Карасик В. И.* Типы жанровой компетенции // Языковая личность: жанровая речевая деятельность: Тез. докл. науч. конф. Волгоград, 6–8 окт. 1998 г. ВГПУ. Волгоград: Перемена, 1998. С. 41–42.

<sup>6</sup> *Колесникова Н. И.* Лингводидактическая концепция формирования жанровой компетенции учащихся в системе непрерывного языкового образования: монография. Новосибирск: Изд-во НГТУ; М.: Флинта; Наука, 2009. 408 с.



**Barbasoeva, M. V.**

*Novosibirsk Higher Military Command School, Novosibirsk State Technical University*

**GENRE APPROACH IN THE IMPLEMENTATION OF PROFESSIONALLY ORIENTED TRAINING OF FOREIGN MILITARY STUDENTS IN RUSSIAN LANGUAGE CLASSES**

The article offers an opportunity to consider the genres of educational and professional communication in the military sphere as a criterion for the selection of texts for classes in the Russian language at an advanced stage. A number of special genres of military-business communication are distinguished. The methodological potential of the genre approach in the study of the Russian language foreign military students in military universities is described.

*Key words:* foreign military students, genre, professionally oriented approach, language of the specialty.

## ИНДИВИДУАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ РКИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ОБРАТНОГО ДИЗАЙНА

В статье рассматриваются перспективы индивидуальной формы обучения РКИ с применением технологии обратного дизайна (backward design). Проводится различие между контактным и дистантным формами обучения. Цель статьи — описать индивидуальное обучение как особую форму занятий по РКИ, выделяя преимущества, недостатки и основные отличия от групповой формы обучения. Имеющийся опыт работы позволяет говорить об эффективности индивидуального обучения для работы с иностранными топ-менеджерами экспатами.

*Ключевые слова:* РКИ, индивидуальное обучение, онлайн-обучение, топ-менеджеры, обратный дизайн.

Взаимосвязь бизнеса с изучением языков в современном мире стала очевидной. С развитием российской экономики у многих иностранных руководителей появилась необходимость изучать русский язык. Это связано с расширением деятельности компаний на территории России и странах СНГ. Приглашение на работу иностранного специалиста российской компаний сопряжено со многими трудностями<sup>1</sup>. Испытанием для высококвалифицированных работников является языковой барьер — Россия занимает 48-е из 100 мест в рейтинге EF EPI, который измеряет уровень владения английским языком, оставаясь в категории «низкий уровень»<sup>2</sup>. При этом изучение русского языка также сопряжено с традиционными трудностями — кириллица, падежи, свободный порядок слов, вид глагола и т. д. В последнее время к этому списку добавились проблемы, связанные с разгаром пандемии во всем мире. Ситуация ударила по глобализму, политике интеграции экономической деятельности стран и континентов. По данным отчета Российско-германской внешнеторговой палаты, международные компании вынуждены взаимодействовать с представителями российских деловых структур плотнее, т. к. произошли обрывы цепочек международных поставок<sup>3</sup>. Перевод мировых университетов и образовательных структур в режим онлайн существенно повлиял на условия работы в области преподавания РКИ. В частности, это затронуло сферу преподавания русского языка иностранным топ-менеджерам, которые традиционно отдают предпочтение индивидуальной форме работы.

Индивидуальное обучение — это форма организации учебного процесса по РКИ, которая предусматривает занятие языком с одним-двумя обучающимися, а не с группой учащихся. Ее достоинство — возможность организации

занятий с учетом индивидуально-психологических особенностей учащегося и его потребностей в содержании, объеме учебного материала, а также времени обучения. Индивидуальное обучение может быть контактным и дистантным. **Контактное** индивидуальное обучение представляется более эффективным в сравнение с дистантным благодаря присутствию в обучении преподавателя, который непосредственно организует и направляет в условиях своего личного участия процесс обучения.

Однако и **дистантное** индивидуальное обучение имеет свои достоинства благодаря возможности использования современных технологий (например, распространенный в настоящее время вариант проведения занятий на платформах Skype, Zoom, FaceTime, WhatsApp) и преимуществ Интернета как средства обучения. Это дает возможность создать комфортные условия для дистантного общения учащегося с преподавателем, такие как выбор времени и места обучения, возможность записи урока, его многократного воспроизведения и др. Сочетание контактной и дистантной форм индивидуального обучения является оптимальным для индивидуальной системы занятий<sup>4</sup>, насколько это возможно, учитывая вызовы времени. Индивидуальное обучение является смешанным по форме организации занятий, т. к. реализует индивидуальный маршрут смешанного обучения. «Эта модель предполагает, что у каждого учащегося имеется индивидуальное расписание, определены личные учебные цели и даны соответствующие рекомендации; он может свободно перемещаться, обращаться к педагогу в зависимости от своих потребностей»<sup>5</sup>.

Основным отличием индивидуальных занятий по РКИ от групповых является то, что преподаватель может сосредоточить учебное время на развитие всех аспектов языка своего учащегося. Все подбираемые материалы и технологии обучения зависят от целей одного учащегося, а также его профессиональных и личных интересов. Такое обучение предполагает построение особых отношений между преподавателем и студентом, т. к. здесь дистанция между участниками обучения намного меньше, а значит преподаватель отступает от привычной для себя роли, становясь больше собеседником своему студенту.

Для максимальной эффективности индивидуального обучения нами используется **модель обратного дизайна** (backward design)<sup>6</sup>, основанная на идеологии формирования содержания образования «от результата». Сам термин на русском языке еще не устоялся, поэтому в скобках приводится его английский вариант. Результаты обучения закладывают фундамент учебного процесса по дисциплине, на котором строится система учебной деятельности, формирующая их достижение; система оценочных мероприятий; система учебного контента, обеспечивающая обучающихся необходимым и достаточным набором учебных материалов. Технология проектирования результатов обучения является первым этапом смешанного обучения. Проектирование результатов обучения помогает учащимся сосредоточиться на самом важном

в рамках дисциплины, понять, что от него ждут в процессе обучения, и увидеть критерии оценки полученных знаний, умений и навыков. Использование результатов обучения как каркаса курса дает преподавателю верно подобрать систему активностей, систему оценочных критериев и, несомненно, оптимальный набор учебных материалов.

При индивидуальном формате обучения большое значение имеют стиль преподавания и индивидуальные методы его работы. В группе преподаватель исполняет типичные для себя роли — организация рабочего процесса, фронтальная работа с аудиторией, контроль за выполнением заданий. При индивидуальном подходе к обучению РКИ акцент смещается не только на контроль использования новых языковых единиц, но также и на то, что говорит учащийся, т. е. внимание не только к форме выражения, но и непосредственно к содержанию высказывания. Будучи непосредственным участником обучения, преподаватель также следует требованиям, которые необходимы для построения успешной коммуникации с учащимся — терпеливость, эмпатия, развитые социальные навыки общения, способность мотивировать учащегося к работе, культурная восприимчивость, способность оценивать эмоциональное и психологическое состояние учащегося в течение занятия, умение использовать невербальные средства общения, среди которых большое значение имеют выражение лица, язык тела, жесты и тон голоса.

В ходе таких занятий нам удалось определить некоторые особенности работы в условиях индивидуальной формы обучения РКИ, среди которых: отличия индивидуального формата обучения от группового; преимущества и недостатки такого обучения, а также практические рекомендации; приемы работы с индивидуальными учащимися.

**Отличия** индивидуального обучения от группового заключаются в следующем:

1) в организации урока — на первый взгляд такие занятия могут и не иметь жестко регламентированной структуры, тогда как, с другой стороны, наличие заранее намеченного плана позволит преподавателю придерживаться заданной темы и намеченной цели на протяжении всего урока;

2) в отборе материала — основное отличие от групповой формы обучения заключается в том, что преподаватель может включать в учебный процесс материалы, отобранные и выбранные учащимся лично с учетом его профессиональных и жизненных интересов;

3) в сроках и структуре занятия — такие занятия проходят в темпе, который определяется в значительной степени самим учащимся, а не структурой курса или сроками обучения. Также здесь отсутствует точная дата окончания занятий, а контроль не носит официально-оценочный характер;

4) в роли преподавателя и учащегося — здесь нет традиционной лидирующей роли преподавателя, решения принимаются совместно с учащимся;

5) в методах и приемах работы — не все типы заданий, подходящие для групповых занятий, подойдут к индивидуальным, некоторые из них нуждаются в модификации с учетом конкретных условий обучения;

б) в уровне мотивации — часто решения по организации времени занятий, используемому учебному пособию принимаются при непосредственном участии слушателей, что свидетельствует о высоком уровне внутренней и внешней мотивации студентов.

**Преимущества** индивидуальной формы обучения могут быть сформулированы следующим образом:

- 1) непосредственный коммуникативный контакт с преподавателем;
- 2) всесторонний контроль развития языковых, речевых и коммуникативных умений учащегося;
- 3) у учащегося есть возможность получать намного больше речевого и языкового опыта в процессе занятий;
- 4) индивидуальные учебные потребности учащихся максимально удовлетворяются в силу свободного распределения времени и структуры занятия;
- 5) преподаватель меньше озабочен проблемой организации учебного процесса в группе, среди которых смешанные типы заданий, контроль выполнения заданий, опоздания и т. п.

**Недостатки** индивидуальной формы обучения могут быть сформулированы следующим образом:

- 1) учащийся может оказаться не готов к общению один на один с преподавателем, предпочитая формат динамичного группового обучения;
- 2) такие занятия могут быть утомительны как для учащегося, так и для преподавателя;
- 3) занятие может оказаться неинтересным, если преподаватель не нашел подхода к учащемуся;
- 4) потребность учащегося в спокойном молчаливом изучении материала в классе не всегда реализуется, что крайне важно при освоении иностранного языка;
- 5) при таком формате обучения трудно оценить уровень и прогресс учащегося путем сравнений его с достижениями других учащихся.

Среди **приемов работы** при индивидуальном обучении можно отметить следующие:

- 1) обсуждение с учащимся практических целей занятий и результатов, которые он планирует достичь во время обучения (возможно даже совместное составление плана таких практических занятий и планируемого результата);
- 2) объяснение причины и цели использования выбранного материала; при индивидуальном обучении у преподавателя есть возможность рассказать о применяемом в обучении методе и его пользе для учащегося;
- 3) возможность использовать различные типы заданий, включая групповые, где партнером может выступать сам преподаватель;
- 4) возможность получения обратной связи о допущенных учащимся ошибках. Преподаватель выбирает форму обсуждения недочетов — это может быть немедленная корректировка допущенной неточности или их обсуждение по завершении урока.

Итак, основываясь на опыте преподавания РКИ иностранным менеджерам, индивидуальная форма занятий на основе обратного дизайна представляется перспективной. Для ее успешной реализации необходимо учитывать особенности этой формы работы.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Expat Insider 2019. The World Through Expat Eyes, 2019. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.internations.org/expat-insider/2019/best-and-worst-places-for-expats-39829> (дата обращения: 07.05.2020).

<sup>2</sup> EF English Proficiency Index // Рейтинг 100 стран и регионов по уровню владения английским языком, 2019. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ef.ru/epi/> (дата обращения: 07.05.2020).

<sup>3</sup> Опрос: экономические последствия COVID-19, 2020. [Электронный ресурс]. URL: [https://russland.ahk.de/fileadmin/АНК\\_Russland/Newsroom/2020/04/16\\_Umfrage/АНК-Corona-Umfrage-rus.pdf](https://russland.ahk.de/fileadmin/АНК_Russland/Newsroom/2020/04/16_Umfrage/АНК-Corona-Umfrage-rus.pdf) (дата обращения: 07.05.2020).

<sup>4</sup> Азимов Э. Г. Методика организации дистанционного обучения русскому языку как иностранному. М.: Макс Пресс, 2005. 148 с.

<sup>5</sup> Лебедева М. Ю. Смешанное обучение РКИ: ограничения, модели реализации и перспективы // Педагогический журнал Башкортостана. 2016. № 5 (66). С. 61.

<sup>6</sup> Korotchenko T., Matveenko I., Strelnikova A., Phillips C. Backward Design Method in Foreign Language Curriculum Development // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2015. Volume 215. P. 213–217. URL: <https://core.ac.uk/reader/80131540> (дата обращения: 07.05.2020).

**Barsegyan, K. M.**

*The National University of Science and Technology “MISIS”*

## **RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE INDIVIDUAL ROTATION USING BACKWARD DESIGN TECHNOLOGY**

The article presents the prospects of an individual learning form. A distinction is made between contact and distant forms of learning. The paper describes the advantages, disadvantages and main differences in the group learning form. There is work experience that allows us to talk about the effectiveness of individual training.

*Keywords:* Russian as a Foreign Language; individual learning; online learning; top managers; backward design.

**Батраева Ольга Матвеевна**

*Дальневосточный федеральный университет*

[link.olga@mail.ru](mailto:link.olga@mail.ru)

**Воронова Лилиана Вячеславовна**

*Дальневосточный федеральный университет*

[liliana70@inbox.ru](mailto:liliana70@inbox.ru)

## **ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ — ЗАЛОГ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

В статье представлен опыт реализации преподавателями кафедры русского языка как иностранного Восточного института — Школы региональных и международных исследований Дальневосточного федерального университета образовательных проектов с применением интерактивных технологий, которые делают учебный процесс разнообразным и увлекательным, помогают иностранным учащимся адаптироваться к русской культуре и языку, а также являются залогом успеха и мотивации для достижения целей в будущей профессиональной деятельности на русском языке.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, образовательный проект, интерактивные технологии.

Проблема интенсификации обучения русскому языку как иностранному на современном этапе успешно решается за счет применения в учебном процессе эффективных методов и технологий. В последние годы в методике РКИ стал популярным интерактивный коммуникативно-деятельностный подход к обучению, который, несомненно, способствует результативности процесса овладения иностранными учащимися русским языком и основами будущей специальности на русском языке.

Как известно, интерактивная модель овладения русским языком как иностранным предполагает, что обучение происходит во время и в процессе участия иностранных учащихся в коммуникативных межкультурных актах. И, как показывает практика, часто такую модель преподаватель РКИ реализовывает в стенах университета. А если обучение языку специальности вынести за привычные рамки на площадки образовательных проектов, то в таком формате иностранный учащийся, несомненно, получит навыки и умения не в виде уже готовой модели от преподавателя РКИ, а в процессе собственной активности на образовательной площадке.

С 2018 г. преподавателями кафедры русского языка как иностранного Восточного института — Школы региональных и международных исследований Дальневосточного федерального университета успешно реализовывались два

значимых проекта — совместная программа с научно-образовательным комплексом «Приморский океанариум» ДВО РАН и клубом континентальной хоккейной лиги «Адмирал» в рамках объединяющего учебно-научно-просветительского проекта «Очарование Тихоокеанской России» под эгидой Дальневосточного филиала фонда «Русский мир» и Азиатско-Тихоокеанской ассоциации преподавателей русского языка и литературы (АТАПРЯЛ). Данные проекты, как показала практика, открывают возможности расширения горизонтов просветительской деятельности с применением интерактивных технологий, делают учебный процесс разнообразным и увлекательным, помогают иностранным учащимся адаптироваться к иноязычной действительности.

На площадке научно-образовательного комплекса «Приморский океанариум» в рамках проекта «Русский язык в океанариуме» для иностранных студентов-экологов проводились практические занятия, включающие экскурсии по тематическим залам (например, «Эволюция живого на Земле», «Путь в науку», «Обитатели морей Тихого океана», «Водоемы Дальнего Востока России» и т. д.), которые позволили студентам-иностранцам познакомиться с представителями флоры и фауны морей Тихого океана в естественной для морских животных среде обитания. На практических занятиях использовались видеоматериалы для отработки говорения и аудирования (фрагменты новостных программ, фильмов по выбранной тематике занятия), активно применялись проектная и игровая технологии, квестовые задания.

Вторая учебно-образовательная программа в рамках совместного проекта Дальневосточного филиала фонда «Русский мир», АТАПРЯЛ и клуба континентальной хоккейной лиги «Адмирал» «Русский язык и спорт» была направлена на знакомство юных хоккеистов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона — Японии, Китая, Кореи с азами русского языка: основными формулами этикета (например, представления, приветствия, прощания, благодарности), русским алфавитом, счетом и т. п. Спортсмены приезжают в хоккейный клуб «Адмирал» на небольшой срок с целью получения мастер-



Фото 1. Русский язык в Океанариуме



классов игры в хоккей, поэтому задача преподавателя РКИ помочь иностранным хоккеистам средствами русского языка преодолеть культурный и языковой барьер и способствовать их успешной адаптации в иноязычной среде. Все занятия проводятся в игровой интерактивной форме с использованием презентаций, видеоматериалов по теме занятий, российской мультипликации. Но как отметил главный тренер клуба КХЛ «Адмирал», при проведении мастер-классов очень трудно объяснять иностранным спортсменам тонкости хоккейного дела без перевода терминологии на родной язык хоккеистов. Поэтому еще одной важной задачей при краткосрочном обучении юных спортсменов русскому языку является знакомство их со специализированной хоккейной лексикой. В настоящее время назрела насущная необходимость в создании для школы хоккейного клуба «Адмирал» русско-китайского, русско-корейского, русско-японского терминологических словарей.



Фото 2. Русский язык и спорт



Фото 3. Русский язык и спорт

В 2020 г., как известно, вынужденные изменения коснулись всех сторон жизни общества. Пандемия внесла свои коррективы и в международное образование. Одной из основных особенностей современного этапа развития образования в связи со сложившимися в социуме обстоятельствами, на наш взгляд, стало широкое использование образовательных интернет-ресурсов.

Вместе с тем необходимо отметить, что традиционные методы обучения русскому языку как иностранному, предполагающие усвоение знаний в искусственных ситуациях, перестали отвечать мотивационным потребностям обучаемых. Данное утверждение не предполагает, что традиционная система обучения изжила себя.

Напротив, информационные технологии позволили более активизировать практическую сторону обучения, особенно в эпоху пандемии, т. к. дали возможность использования неограниченного количества различных виртуальных ситуаций, дополняя, таким образом, традиционную парадигму «преподаватель — студент».

Современные интерактивные технологии обучения (в том числе и проектная методика), на наш взгляд, направлены на оптимизацию образовательного процесса. По определению А. Н. Щукина, метод проектов — «это технология, основанная на моделировании социального взаимодействия в малой группе в ходе учебного процесса»<sup>1</sup>. Такая деятельность дает положительный результат, т. к. создает реальные условия для каждого студента, положительно влияя на его учебную мотивацию.

Так, на практических занятиях по дисциплине «Информационная культура преподавания русского языка как иностранного», которые проходили в онлайн-режиме, студенты-филологи из стран АТР подготовили проекты о праздновании Нового года. Иностранцы рассказали о традициях празднования Нового года в Китае, Японии, Корее, Вьетнаме, Лаосе. Для успешной реализации проекта были отработаны необходимый лексико-грамматический материал и фразы для презентации «продукта» на русском языке.

Как известно, в качестве «продукта» проекта студенты используют мультимедийную презентацию. Для эффективного внедрения мультимедийных презентаций в проектную методику необходима большая подготовительная работа. Как мы убедились, «управление процессом обучения русскому языку как иностранному путем создания проектов с помощью видеоряда, включающего, например, презентацию достопримечательностей Владивостока, развивает творческие способности, формирует навыки работы с мультимедиа»<sup>2</sup>.

Мультимедийные презентации, подготовленные иностранными студентами-филологами, представляли собой совокупность графических, цифровых, музыкальных средств и видео. Безусловно, такая интегрированная наглядность позволяет студентам «погрузиться» в искусственно созданную виртуальную среду праздника. Защита проектов проходила в онлайн-формате. Как известно, главная цель обучения русскому языку как иностранному — обучение свободному общению на русском языке. Достижение этой цели в проектной методике требует от преподавателя РКИ реализации нескольких задач:

- 1) создание в онлайн-формате урока РКИ искусственной языковой среды посредством использования современных образовательных технологий;
- 2) вооружение иностранных студентов «инструментами» проектной методики:
  - объяснения сути проекта, целей, задач;
  - обсуждения вариантов выполнения (содержание, объем, требования к оформлению).

Мультимедийные свойства проекта, как показал практический опыт, позволяют использовать в рамках онлайн-урока знаки, символы, схемы, таблицы, фотографии, рисунки, аудиосообщения, видеоматериалы, песни и т. д.

Подготовительный этап проекта «Новый год в моей стране» начинался со знакомства со структурой проекта.

## СТРУКТУРА ПРОЕКТА

1. Мультимедийная презентация (от 5 до 7 слайдов)
2. Доклад (сообщение на русском языке) по теме проекта (до 10 минут)
3. Оформление мультимедийной презентации иллюстрациями из открытых источников
4. Использование в мультимедийной презентации видеосюжетов из открытых источников
5. Ссылки на использованную литературу
6. План мультимедийной презентации (структура слайдов)

Творческие проекты, выполненные иностранными студентами, представляют собой сочетание мультимедийной презентации и доклада (продукта) на русском языке. Например, в рамках занятия по дисциплине «Практический курс русского языка как иностранного» было проведено интерактивное занятие, состоящее из двух частей:

1) речевая деятельность (работа с видеоматериалом, выразительное чтение стихотворений, лексические игры, письменная работа);

2) КВН по материалам выставки «Трудами вашими здесь Россия».

Студенты-иностранцы посетили выставку, сделали фотоматериал, а в качестве домашнего задания написали сочинение — эссе.



Фото 4. Интерактивное занятие

Следующий проект «Владивосток глазами иностранных студентов» направлен на адаптацию учащихся в социуме города: собирая материал о достопримечательностях Владивостока, студенты знакомились с моделями поведения жителей города, историей, культурой. Реализуя проект, студенты-иностранцы подготовили мультимедийную презентацию (слайды с достопримечательностями города, университета, видеофрагменты, интервью и т. д.). На завершающем этапе проекта учащиеся подготовили презентацию и доклад с выходом на обсуждение в группах.

Для иностранных студентов, изучающих русский язык в Школе экономики и менеджмента ДВФУ, был разработан творческий проект «Один пояс, один путь».

Работа по подготовке и проведению проекта проводилась в двух разных группах с учетом уровней владения русским языком. Следует отметить, что мотивация в той и другой группах была высокой, потому что 70 % участников проекта — это учащиеся из Китая, для которых проект экономического сотрудничества с разными странами весьма актуален. Защита проекта «Один пояс, один путь» продемонстрировала желание студентов, обучающихся более года в онлайн-формате, общаться, делиться информацией, анализировать полученную информацию.

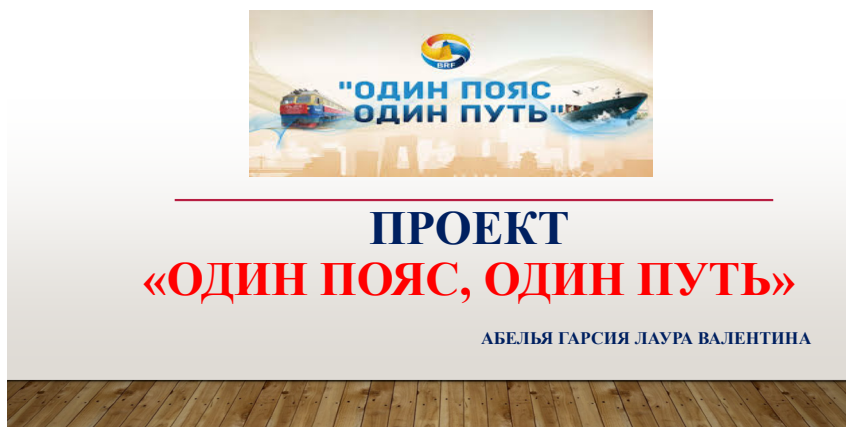


Рис. 1. Проект «Один пояс, один путь»

Безусловно, проектная деятельность развивает у студентов-иностранцев навыки культурологического анализа, формирует умение сравнивать чужую культуру с собственной, находить точки соприкосновения и различия.

Используя проектную методику в учебном процессе, мы мотивируем деятельность иностранных учащихся к достижению ими реальных целей в иносоциуме / онлайн-иносреде средствами русского языка. Такая деятельность дает возможность иностранным учащимся оценить себя, свои навыки и умения в постижении и усвоении русского языка и русской культуры, сравнить результат своей речевой деятельности на русском языке с результатом других иностранных учащихся — участников увлекательных проектов; помогает созданию положительного образа России, соответствующего авторитету ее культуры, образования, науки и спорта; способствует изучению и распространению русского языка как неотъемлемой части мировой культуры и инструмента международного и межнационального общения.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Шукин А. Н.* Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: Учебное пособие. М.: Филоматис, 2008. С. 114.

<sup>2</sup> *Батраева О. М.* Информационные технологии обучения русскому языку как иностранному: проблемы, опыт, перспективы // Высшее образование сегодня. М.: Издательство «Логос». 2020. № 1. С. 52.

**Batraeva, O. M.**

*Far Eastern Federal University*

**Voronova, L. V.**

*Far Eastern Federal University*

## **PROJECT ACTIVITY - THE KEY TO IMPROVING THE EFFICIENCY OF TEACHING FOREIGN STUDENTS PROFESSIONAL RUSSIAN LANGUAGE**

The article presents the experience of the teachers of the Department of Russian as a foreign Oriental Institute — the School of Regional and International Studies of the Far Eastern Federal University of educational projects using interactive technologies, which make the educational process diverse and fascinating, help foreign students adapt to Russian culture and language, and are also the key to success and motivation to achieve goals in future professional activities in Russian.

*Keywords:* Russian as a foreign language, educational project, interactive technologies.

## **ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО С ПОМОЩЬЮ КИНОКУРСА «КИНО, ВРЕМЯ И МЫ»**

Работа над формированием лексической базы обучающихся считается одной из важнейших на уроках РКИ. Этому во многом способствует разработанный кинокурс «Кино, время и мы», который в увлекательном и современном формате предполагает решение различных методических задач, связанных с развитием навыков порождения спонтанной речи. Выбранный фильм естественным путем выводит обучающихся в разговорную практику, поскольку дает хорошие фоновые знания и поднимает общечеловеческие проблемы, интересные для бесед и дискуссий. Разработанная оригинальная методика способствует комплексному развитию различных видов речевой деятельности, особенно аудирования и говорения, на базе неадаптированных речевых произведений.

*Ключевые слова:* РКИ, аутентичное кино, полилингвальное обучение, лексика.

Языковой подготовке иностранных граждан посвящено немало исследований, в которых представлены комментарии, как совершенствовать изучение русского языка как иностранного. С помощью предлагаемых приемов и методов предполагается целенаправленное и интенсивное освоение одного из мировых языков. Безусловно, обобщение разнообразных методик и технологий, а главное, их применение будет во многом определяться задачами при освоении тех или иных видов речевой деятельности: аудирования, говорения, чтения и письма.

Одним из таких методических приемов, а точнее, учебным пособием может выступать учебный кинокурс, предназначенный как для обучающихся, так и для преподавателей русского языка как иностранного, работающих в условиях языковой среды и за рубежом. По мнению разработчиков такого кинокурса И. Г. Балашовой и Т. Ю. Новиковой, основной задачей (учебного курса) является: способствовать выработке навыков аудирования неадаптированных речевых произведений, а также развитию навыков порождения спонтанной речи, поскольку фильмы естественным путем выводят в разговорную практику. С одной стороны, они дают хорошие фоновые знания (знакомят с историей страны изучаемого языка, жизнью и бытом ее людей), а с другой стороны, в них поднимаются общечеловеческие проблемы, интересные для бесед и дискуссий.

Именно представленная таким образом система работы будет максимально способствовать взаимосвязанному развитию отмеченных видов рече-

вой деятельности. А правильно подобранный киноформат окажется интересным и полезным с точки зрения страноведения — познакомит параллельно с историей и культурой того или иного периода в жизни нашего государства, а также предоставит возможность поработать с неадаптированными аутентичными киноматериалами.

Предложенная методика в практике преподавания РКИ построена таким образом, что позволяет также использовать любые художественные фильмы с соответствующей методической обработкой и при обучении другим иностранным языкам.

По мнению авторов, методические возможности использования художественного фильма при обучении русскому языку как иностранному могут быть следующие:

1. Работая с неадаптированной спонтанной речью, обучающиеся погружаются в естественные условия жизни общества. При этом существенную роль играет зрительный ряд.

2. Наличие зрительного ряда помогает наглядно и объективно показать фон действия фильма на определенном этапе жизни общества: одежду, жилище, предметы быта, географию событий и др.

3. Звуковой ряд фильма обеспечивает не только иллюстративную функцию, свидетельствующую о различном темпе речи говорящих, их индивидуальных произносительных характеристиках, но позволяет обратить внимание на некоторые тонкости восприятия: например, отметить музыкальное наполнение эпохи; помогает лучше почувствовать настроение того или иного временного периода.

4. Синтез зрительного ряда и звукового, погружение обучающегося в определенную языковую среду достаточно эффективно снимает различные трудности, возникающие при понимании сюжета и речи персонажей. Важную часть составляет работа с ключевой лексикой, с грамматическими моделями и конструкциями, с творческими заданиями, направленными на анализ и систематизацию языковых фактов.

5. Важной составляющей методического обеспечения является система работы, связанная с учебным просмотром и последующим обсуждением. Такая работа должна отличаться простотой, внутренней логикой.

6. Правильно подобранный фильм, как правило, способствует эффективному усвоению не только языковых явлений, но и разнообразной культурологической информации о стране изучаемого языка. В этом случае процесс обучения происходит без особого давления, связанного с вводимым лексическим, грамматическим и страноведческим материалом, а также с ожиданием трудной работы и боязнью непонимания аутентичного неадаптированного фильма.

7. Учебный материал позволяет поработать над фонетикой, наглядно демонстрируя различный темп речи, разные голоса носителей языка с их индивидуальными произносительными особенностями и тембровыми характеристиками.

Таким образом, в увлекательной и современной форме на киноуроке решаются различные методические задачи, а сам учебный просмотр художественного кинофильма и работа с киноматериалом складываются в цикл киноуроков. Структура данного цикла киноуроков может быть следующей: комментированный просмотр конкретного художественного фильма, активная лексическая, грамматическая и фонетическая работа во время просмотра и обсуждение содержания и проблематики этого фильма после просмотра.

Существенным, на наш взгляд, следует считать подбор художественного фильма для учебных целей. Это должна быть интересная и признанная режиссерская и актерская работа, которая достаточно объективно и нетенденциозно иллюстрирует тот или иной период жизни в истории государства и его народа. Таким образом можно представить список, отражающий основные вехи развития нашей страны, ориентируясь на советский период, где показаны события первых дней после революции в России в октябре 1917 г., период Гражданской войны, время Сталина, Вторая мировая война, хрущевская оттепель и время, которое именуется как развитой социализм, брежневский период, период перестройки и ее результаты. Правильно будет представить отечественные кинематографические работы, созданные в 60–90-е гг. прошлого века, содержащие осмысленный информативный и иллюстрирующий материал, отражающий важные вехи в судьбе страны и ее народа. Жанровая палитра и стилистика кинофильмов, представленных в курсе, может быть также разнообразной: мелодрама, комедия, трагикомедия и др.

Безусловно, созданные в разное время фильмы и отражающие как развитие советского/российского кинематографа, так и изменения, происходящие на протяжении этого периода в русском языке. В представленном кинокурсе предложена дифференциация фильмов по степени трудности и их восприятия в зависимости от этапа обучения. Все это позволяет, во-первых, учитывать уровень языковой компетенции обучающихся (B1, B2, C1 по общеевропейской системе уровней владения иностранными языками); во-вторых, ориентироваться на их вкусы.

В Крымском федеральном университете им. В. И. Вернадского разработано учебное пособие, адресованное иностранным обучающимся, владеющим русским языком в объеме уровня B2. Предлагается система работы с широко известным фильмом режиссера В. Меньшова «Москва слезам не верит», который получил премию «Оскар». События этого фильма обращают нас в эпоху 50–70-х гг. XX ст. и охватывают значительный период в жизни Советского Союза и советских людей. Условно говоря, это послевоенные 50-е гг. (годы после Второй мировой войны, которая у историков в СССР получила определение как Великая Отечественная 1941–1945 гг.); это 60-е гг. XX в., характеризующиеся большими достижениями в освоении космического пространства, период хрущевской оттепели, когда после смерти Сталина в стране почувствовали свободу люди творческих профессий (поэты, художники и др.); показаны в фильме также 70-е гг. XX в., которые воспринимались со-



временниками как наиболее благополучные и стабильные для страны. При этом частная жизнь героев фильма тесно переплетается с тем временем, в котором они живут, и с проблемами, характерными для этих периодов.

Рабочие материалы к киноуроку включают материалы для учащихся, материалы для преподавателя, вопросы и задания для обсуждения кинофильма после просмотра, темы для эссе и дополнительные материалы для бесед и дискуссий<sup>1</sup>.

При методической обработке киноленты «Москва слезам не верит» важно было как можно более точно вычленив в фильме законченные смысловые части, чтобы не разрушить цельного зрительского восприятия произведения и создать свой методический сценарий для учебного просмотра. В результате такой предварительной работы кинофильм разбит на сцены, а при большом объеме сцена разделена на относительно законченные по содержанию фрагменты.

Перед началом работы с кинофильмом (согласно методическим рекомендациям) преподавателю необходимо предварительно его просмотреть, чтобы соотнести последовательно выделенные в материалах сцены (фрагменты) со стоп-кадрами, которые нужно делать ему самому при просмотре. Стоп-кадр (остановка показа) требуется после завершения просмотра каждой смысловой части. Таким путем складывается учебный сценарий к просмотру кинофильма, который лежит в основе подготовки цикла киноуроков по художественному фильму. В отдельных случаях и в зависимости от языковой подготовки учащихся может понадобиться повторный показ сцены (фрагмента). Методические рекомендации преподавателя и обучающегося соотнесены в последовательности и наполнении смыслового материала. При работе над списками ключевой лексики семантизируется каждая лексическая единица. При работе над диалогом обращается внимание на выделенные слова и выражения. В целом лексическая работа направлена на снятие трудностей, связанных с пониманием значения слова или фразеологизма, с употреблением в прямом или переносном значении, а также с необычностью словоупотребления. Например, рассматривается употребление устойчивых сочетаний (угрожающая цифра), фразеологизмов (смотреть в корень), разговорной лексики (пыжиться, разминуться), метафорического значения слова (контингент железный), обращается внимание на необычность словоупотребления, нарушение современных произносительных норм (ихних, в концерт). В материалах используются различные способы семантизации лексики: эквивалентные замены, через синонимы и антонимы, с помощью контекста, словообразовательного анализа. В отдельных случаях дается перевод на английский язык. Данную в материалах ключевую лексику рекомендуется прочитывать вслух и комментировать перед просмотром сцены или фрагмента. Такая организация работы дает возможность создать своеобразные смысловые вехи для успешного аудирования и адекватного понимания сцены в целом. Большое внимание уделяется работе с ключевыми диалогами,

важными для понимания основного содержания фильма. В случае если содержание смысловой части понято недостаточно, диалоги прочитываются после просмотра. Такая работа может строиться как комментированное чтение диалогов по ролям и комментирование основного содержания показанной сцены. Для более рационального использования времени просмотра и сохранения цельности восприятия читаемого текста (диалога) толкование лексических и фразеологических единиц приводится в самом тексте<sup>2</sup>. При аудировании диалогов обращается внимание на особенности разговорной фонетики и интонации, на произношение высокочастотных слов. При прочтении диалогов такие слова выделяются и анализируются.

В материалах для учащихся и материалах для преподавателя нашло отражение то, что сцены и фрагменты различны по степени трудности для восприятия.

Известно, что формирование навыков полилингвального обучения является неотъемлемой составляющей межкультурной коммуникации, особенно актуализирующейся в поликультурной среде. Для этого важное место отводится формированию у обучающихся базового словарного запаса, и, следовательно, рационально организованная лексическая работа приобретает особую значимость. В этой связи в полилингвальном обучении расширение словарного запаса, овладение новым лексическим материалом как никогда составляет одно из главенствующих направлений в методике освоения любого языка. Следует отметить, что использование именно кино как одной из современных коммуникативных технологий позволяет оптимально формировать лексическую базу индивида. Как показывает практика, новую лексику целесообразно вводить с помощью динамичного визуального ряда, представленного грамотно подобранным аутентичным видовым фильмом. Например, методика работы с видовым фильмом, описанная в статье<sup>3</sup>, актуальна при последовательном и параллельном обучении любым иностранным языкам.

Таким образом, видеоматериалы, представленные в виде киноуроков, помогают восприятию нового лексического материала, способствуют его усвоению и формируют устойчивый лексический запас изучаемого языка.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Балашова И. Г., Новикова Т. Ю.* Курс по разговору для изучающих русский язык как иностранный (на материале видеокурса «Кино, время и мы»)// AATSEEL Newsletter. October, 2000. Vol. 43, Issue 4. С. 11–13.

<sup>2</sup> *Балашова И. Г., Новикова Т. Ю., Степанов А.* Этапы разработки мультимедийных обучающих программ по иностранному языку на основе аутентичного кино без речевого ряда // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Филология». 2002. Том 15 (54). № 2. С. 283–289.

<sup>3</sup> *Балашова И. Г., Богданович Г. Ю., Новикова Т. Ю.* Полилингвальное обучение: формирование параллельных лексических минимумов на базе аутентичного динамичного визуального ряда // Научный журнал Национального педагогического университета

имени М. П. Драгоманова. Серия 5: Педагогические науки: реалии и перспективы: сб. наук. трудов. Киев: Изд-во НПУ имени М. П. Драгоманова, 2012. С. 115–121.

**Bogdanovich, G. Y.**

*Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky*

**VOCABULARY FORMATION IN THE STUDY OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE WITH THE HELP OF THE CINEMA COURSE “CINEMA, TIME AND WE”**

Work on the formation of the lexical base of students is considered one of the most important in the lessons of the RCT. This is largely facilitated by the developed cinema course “Cinema Time and Us”, which in a fascinating and modern format involves solving various methodological problems related to the development of skills in generating spontaneous speech. The selected film naturally brings students into conversational practice, as it provides good background knowledge and raises common human problems that are interesting for conversations and discussions. The developed original technique contributes to the integrated development of various types of speech activity, especially listening and speaking, on the basis of non-adapted speech works.

*Keywords:* RCF, authentic cinema, multilingual education, vocabulary.

**Будник Екатерина Александровна**

*Московский государственный  
лингвистический университет*

eбудник11@gmail.com

**Веселова Полина Николаевна**

*Московский государственный  
лингвистический университет*

polino4kaveselova@yandex.ru

## **ПРЕПОДАВАНИЕ РКИ ОНЛАЙН: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ**

В настоящей работе анализируются некоторые проблемы онлайн-обучения РКИ. В эпоху цифровизации образования данный вопрос является весьма актуальным. Основными проблемами онлайн-обучения являются плохое материально-техническое обеспечение студентов, отсутствие доступа к Интернету в некоторых странах, разработка электронных учебников и цифрового учебного контента, контроль и тестирование учащихся, нарушение авторских прав преподавателей, а также недостаточная подготовка к онлайн-обучению самих преподавателей РКИ. Все эти проблемы могут оказать негативное воздействие на качество образования иностранных учащихся. Именно поэтому необходимо искать пути решения данных проблем.

*Ключевые слова:* онлайн-обучение, проблемы онлайн-обучения, электронное обучение, цифровизация, русский как иностранный.

В XXI в. образование, как и все другие сферы общественной жизни, захлестнула волна цифровизации. Цифровой класс, цифровая школа стали реальностью. Изменилось представление о школе и университете как «здании», в котором учащиеся получают знания, сидя за партой. По данным западных исследователей, количество пользователей массовых открытых онлайн-курсов (МООК) к 2018 г. возросло до 101 млн человек<sup>1</sup>.

Пандемия COVID-19 окончательно утвердила тот факт, что образование уже не будет прежним. В связи с введенными ограничениями спрос на онлайн-обучение резко возрос, и даже самые консервативные преподаватели и студенты были вынуждены адаптироваться к новым условиям, научиться грамотно пользоваться различными цифровыми инструментами и электронными дидактическими ресурсами.

Еще лет 10 лет назад было достаточно трудно представить, что иностранный язык (тем более — русский как иностранный) можно выучить, не выходя из дома. Теперь же из-за пандемии практически все подготовительные факультеты России «перешли в онлайн», а частные преподаватели начали разрабатывать авторские онлайн-курсы и марафоны по изучению языка.

В данной статье мы будем использовать термин «онлайн-обучение». Говоря об онлайн-обучении (e-learning, или «электронном обучении»), мы имеем в виду получение знаний при помощи персонального компьютера, телефона или какого-либо другого гаджета, подключенного к Интернету в режиме реального времени. Слово «онлайн» указывает на особый способ получения новых знаний и взаимодействия преподавателя с учащимися. Учащийся может посещать синхронные занятия с помощью различных платформ для проведения онлайн-конференций, а также смотреть видеолекции, проходить интерактивные тесты, обмениваться контентом с преподавателем, общаться с одногруппниками в мессенджерах и чатах.

Онлайн-обучение часто путают с дистанционным обучением, которое подразумевает наличие расстояния между преподавателем и студентом (distance). Сходство онлайн и дистанционного обучений заключается в том, что процесс получения новых знаний происходит вне аудитории без прямого контакта с преподавателем. Однако дистанционное обучение может проходить и офлайн (например, когда учащийся решил распечатать лекции, отправленные ему преподавателем, и повторить их).

Несомненно, онлайн-обучение предоставляет широкие возможности для преподавания и изучения русского языка как иностранного (далее — РКИ): это гибкость графика и наличие объективной и независимой от преподавателя методики оценки знаний, возможность постоянно быть «на связи», относительная дешевизна и т. д.<sup>2</sup>

Однако, несмотря на все преимущества нового формата обучения, в наш цифровой век преподаватели РКИ каждый день сталкиваются с новыми вызовами, продиктованными «переходом в онлайн». На наш взгляд, крайне важно рассмотреть хотя бы некоторые проблемы с целью повышения эффективности и качества работы преподавателей.

На первый план выходит проблема материально-технического обеспечения студентов. Онлайн-образование предполагает возможность удаленного доступа к образовательным ресурсам через Интернет. Следовательно, наличие технических средств, с помощью которых может быть осуществлен такой доступ, становится важным. Резкий переход на дистанционное обучение во время пандемии COVID-19 показал, что не все студенты имеют возможность пользоваться ПК, что, конечно, усложняет процесс изучения русского языка. Что касается использования Интернета, то здесь преподаватели тоже сталкиваются с проблемами. Хотя некоторые страны (Иран, Китай, Куба) имеют широкий доступ к Интернету, они также имеют передовые и крупномасштабные системы цензуры. Заблокированы многие зарубежные сайты, такие как YouTube, Google, различные мессенджеры. Блокируются сайты, содержащие не только развлекательный, но и образовательный контент, размещаемый преподавателями, что весьма негативно сказывается на результатах обучения.

На этапе создания электронного образовательного контента преподаватели РКИ могут столкнуться с серьезными методическими проблемами, вызванными рядом причин.

Во-первых, на сегодняшний день не существует четких критериев и стандартов оценки качества электронных учебных материалов.

Во-вторых, большинство учебников и учебных пособий, с которыми привыкли работать преподаватели РКИ, не имеют своего «электронного эквивалента», многие из них даже не оцифрованы. А электронные учебники, которые могли бы полностью раскрыть потенциал онлайн-обучения, пока находятся в стадии разработки. Однако мы хотели бы дать положительную оценку вышедшему в 2020 г. учебнику «Привет, Россия!» (коллектив авторов — М. М. Нахабина, В. А. Степаненко, Е. Г. Кольскова, О. В. Плотникова)<sup>3</sup>. Этот динамичный и занимательный учебник, предназначенный для уровня А1, имеет также электронную версию с интерактивными заданиями, автоматической проверкой результатов и встроенным аудиосопровождением ко всем урокам. На данный момент авторы готовятся к выпуску второй части книги для уровня А2.

В-третьих, при онлайн-обучении меняется процесс восприятия информации учащимися, что побуждает учителей искать новые, более наглядные способы представления информации. Необходимо использовать все возможные виды визуализации: интеллект-карты, диаграммы, видео, картинки. Мы согласны с исследователями, которые считают, что роль инфографики в обучении за последние несколько лет сильно возросла<sup>4</sup>. Использование инфографики в процессе обучения РКИ онлайн имеет определенные преимущества. Инфографика вносит разнообразие в учебный процесс, тем самым повышая интерес учащихся к работе, что, безусловно, приводит к повышению качества усвоения материала. Однако требования к качеству создания инфографики также резко возросли. К счастью, у современного преподавателя есть возможность не только самостоятельно создавать свои материалы с использованием различных ресурсов (например, Canva, Easel.ly, Infogram), но и использовать уже готовый продукт (например, Инфографика ТАСС, Инфографика ВЦИОМ, Инфографика РИА Новости и др.).

Контроль и тестирование — еще одна серьезная проблема онлайн-обучения РКИ. Преподаватель не может абсолютно адекватно оценить самостоятельность выполнения контрольных и тестовых заданий, поскольку учащиеся буквально находятся «по другую сторону экрана». Конечно, есть возможность записать на видео ответ студента, также существуют системы прокторинга, но это не исключает наличия у учащихся подсказок в местах, которые веб-камере недоступны.

Еще одна проблема — частое нарушение авторских прав преподавателей при использовании и публикации учебных материалов, фотографий, изображений. Выходом, на наш взгляд, может быть либо создание авторских курсов,

что в некоторых случаях, несомненно, сложно, либо правовое регулирование на законодательном уровне.

Исследователь М. Шарма<sup>5</sup> считает, что главная проблема для современного преподавателя — это сами студенты, которые стали более конкурентоспособными, осведомленными и более требовательными к своим учителям. Шарма также обращает внимание на тот факт, что современные студенты имеют совершенно другой образ мышления: «они всегда онлайн»<sup>6</sup>. Каждый раз, когда они используют Facebook, Twitter или Instagram и многие другие приложения на своих гаджетах, они недостаточно внимательно следят за ходом урока, что также усложняет работу преподавателя РКИ. Преподаватель должен более интенсивно вести занятие, грамотно использовать различные цифровые инструменты, не позволяя учащимся скучать или заниматься посторонними делами. Конечно, это требует от преподавателя больших эмоциональных и умственных усилий.

На наш взгляд, главная проблема — это недостаточная подготовка к онлайн-обучению самих преподавателей РКИ. Сейчас многие работодатели в сфере образования предъявляют все более высокие требования к специалистам, ожидая, что их сотрудники будут обладать навыками, которые позволят им быстро ориентироваться в постоянно улучшающейся цифровой среде, уметь применять новейшие и эффективные технологии в обучении, а также быть активным участником жизни цифрового профессионального сообщества. Но, к сожалению, далеко не все преподаватели соответствуют этим требованиям.

Например, в одном из недавних исследований было обнаружено, что существует значительный разрыв между требуемым уровнем преподавателя РКИ по цифровой грамотности и уровнем готовности преподавателей РКИ использовать готовые и создавать свои онлайн-курсы. Только 11 % респондентов использовали открытые онлайн-курсы в своей профессиональной деятельности, и только 38 % сами обучались на таких курсах. 42 и 52 % респондентов готовы использовать готовые онлайн-курсы и создавать свои курсы соответственно. Эффективность открытых онлайн-курсов в обучении РКИ высоко оценивают только 37 % респондентов, еще 34 % оценивают ее как среднюю и 29 % как низкую<sup>7</sup>.

Этот разрыв, вероятно, объясняется тем, что уровень цифровой грамотности учителей РКИ не всегда успевает за изменениями в области современных образовательных технологий.

Регулярное повышение квалификации и активное участие в жизни цифрового педагогического сообщества могут стать выходом из сложившейся ситуации. Ведь обмен знаниями и опытом с отечественными и зарубежными коллегами является необходимостью для плодотворной работы любого преподавателя РКИ, работающего онлайн и стремящегося не отставать от новых веяний и актуальных тенденций.

Хорошими примерами таких сообществ являются телеграм-канал РКИ Talks и сайт РКИ and EDUCATION TODAY<sup>8</sup> (основатель — Ольга

Плотникова), где преподаватели из России и других стран затрагивают вопросы, касающиеся преподавания русского языка как иностранного, делятся вакансиями и информацией о различных конференциях, и инстаграм-блог опытных преподавателей-энтузиастов РКИ\_p.r.o.<sup>9</sup> (основатели — Евгения Стримова и Екатерина Бурвикова), обсуждающих с коллегами инновационные подходы и технологии в преподавании.

В данной статье мы рассмотрели некоторые проблемы онлайн-обучения РКИ. Онлайн-обучение уже нельзя назвать просто модным трендом. Сегодня необходимо заниматься всесторонним решением отмеченных выше проблем онлайн-обучения. Решение данных проблем возможно, на наш взгляд, при взаимодействии государственных органов управления образованием, вузов и компаний, работающих в сфере IT и цифровых технологий. Необходимо разрабатывать критерии оценки качества электронных учебных материалов, курсы повышения квалификации преподавателей, заниматься оснащением вузов современной техникой.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Dhawal Sh. By the Numbers: MOOCs in 2018. URL: <https://www.class-central.com/report/mooc-stats-2018/-dhawal-shah.html> (дата обращения: 15.01.2021).

<sup>2</sup> Сатунина А. Е. Электронное обучение: плюсы и минусы // Современные проблемы науки и образования. 2006. № 1. С. 89–90.

<sup>3</sup> Привет, Россия!. Date Views. 05.05.2021. URL: [www.rus.study/textbook-about](http://www.rus.study/textbook-about) (дата обращения: 15.01.2021).

<sup>4</sup> Геращенко И. Г., Геращенко Н. В. Проблемы дистанционного образования: методический аспект // Studia Humanitatis. 2017. 2. Date Views 02.05.2021. URL: [cyberleninka.ru/article/n/problemu-distantsionnogo-obrazovaniya-metodologicheskii-aspekt](http://cyberleninka.ru/article/n/problemu-distantsionnogo-obrazovaniya-metodologicheskii-aspekt) (дата обращения: 15.01.2021); Марчук Н. Ю. Психолого-педагогические особенности дистанционного обучения // Педагогическое образование в России. 2013. 4. С. 73–85.

<sup>5</sup> Sharma M. 2017. Teacher in a Digital Era // Global Journal of Computer Science and Technology. 3-G. 2017. Date Views 29.04.2021. URL: [computerresearch.org/index.php/computer/article/view/1633](http://computerresearch.org/index.php/computer/article/view/1633) (дата обращения: 15.01.2021).

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Горбенко В. Д., Доминова Т. Н., Ильина Н. О., Кумбашева Ю. А. Оценка уровня готовности преподавателей русского языка как иностранного к использованию и созданию онлайн-курсов // Перспективы науки и образования. 2020. № 6 (48). С. 234–247.

<sup>8</sup> РКИ and EDUCATION TODAY. Date Views 01.05.2021 /[www.rki.today](http://www.rki.today) (дата обращения: 15.01.2021).

<sup>9</sup> РКИ\_p.r.o. Date Views 01.05.2021 [www.instagram.com/rki\\_p.r.o/](http://www.instagram.com/rki_p.r.o/) (дата обращения: 15.01.2021).

**Budnik, E. A.**  
*Moscow State Linguistic University*

**Veselova, P. N.**  
*Moscow State Linguistic University*



## TEACHING RFL ONLINE: PROBLEMS AND SOLUTIONS

This paper analyzes some of the problems of online education in RFL. In the era of digitalization of education, this issue is very relevant. The main problems of online learning are poor logistics of students, lack of access to the Internet in some countries, development of electronic textbooks and digital educational content, monitoring and testing of students, violation of copyright of teachers, as well as insufficient preparation for online learning themselves. RFL teachers. All of these problems can have a negative impact on the quality of education of foreign students. That is why it is necessary to look for ways to solve these problems.

*Keywords:* online learning, online learning problems, e-learning, digitalization, Russian as a foreign language.

**Буре Наталья Анатольевна**

*Санкт-Петербургский  
государственный университет*

nataly.bure@gmail.com

**Грачева Ирина Викторовна**

*Санкт-Петербургский  
государственный университет*

gracheva.ira@gmail.com

## **СТРАНОВЕДЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ (НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП)**

Статья посвящена организации работы со страноведческим материалом на занятиях по русскому языку как иностранному на подготовительном отделении в новых условиях образовательного процесса.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, начальный этап обучения, дистанционное обучение, страноведение.

Реальность не оставила выбора: информационно-коммуникативные технологии стали частью современного образовательного пространства. Начался новый этап в освоении и понимании процесса обучения, построенного в том числе с учетом опыта молодого поколения в работе с цифровыми технологиями.

Новые возможности подачи и получения учебной информации в дистанционном формате позволяют интенсифицировать учебный процесс, делать его более содержательным и интересным. Такое обучение требует от преподавателя высокого педагогического мастерства, креативности, готовности оперативно и грамотно решать как технические, так и психологические проблемы.

За короткое время на подготовительном отделении СПбГУ были освоены новые подходы к онлайн-обучению, скорректированы методы и приемы работы. Приобретенный опыт показал, что при дистанционной форме обучения разнообразие форм и методов работы практически безгранично. Кроме того, анализ проделанной работы позволил сформулировать некоторые базовые принципы обучения, по которым подготовительное отделение СПбГУ продолжает свою работу. Один из таких принципов — погружение в культуру при работе со страноведческим материалом.

Страноведение (лингвострановедение) — важная составляющая при обучении РКИ на подготовительном этапе, поскольку оно направлено не толь-

ко на знакомство с фактами из истории и культуры России, но и закладывает основу для формирования способности обучающихся понимать ментальность носителей русского языка в дальнейшем. На этапе обучения это помогает иностранным учащимся адаптироваться в новых условиях обучения, а в последующем способствует формированию адекватного, положительного образа России в сознании студентов, долговременному дружественному отношению к нашей стране.

Если студенты живут в России и обучаются очно, то у них есть возможность приобретать эти знания и на уроках РКИ, и на практике, в жизни, т. е. спонтанно: они общаются с русскими людьми, знакомятся с их традициями, ходят по городу, в котором учатся, и видят его достопримечательности, посещают музеи, принимают участие в праздниках — т. е. непосредственно погружаются в культуру.

Если они учатся дистанционно и видят все это только на экране компьютера, то источниками страноведческих знаний становятся в основном учебные материалы и личность преподавателя.

Однако чтение страноведческих текстов, просмотр фотографий и видеороликов не гарантируют желаемого погружения, вовлеченности в материал и его адекватного понимания. То, что кажется интересным и важным для понимания русской культуры и отзывается в сердце каждого россиянина, может быть не понятно и не интересно иностранным студентам в силу разных причин. Эти проблемы возникают и при очном обучении, но при обучении онлайн они делают знакомство со страноведческим материалом малоэффективным.

В условиях дистанционного обучения на подготовительном отделении СПбГУ в последние два года (2020, 2021) встал вопрос о специфике подачи страноведческого материала «через экран». Опыт проделанной работы позволяет сформулировать несколько важных принципов этой деятельности.

Прежде всего, это учет уровня готовности студентов к восприятию страноведческого материала: разница в менталитете, религиозные отличия, уровень имеющегося образования, объем и содержание предшествующего культурного опыта, наличие или отсутствие опыта восприятия художественной культуры, возрастные предпочтения и т. д. — все это в значительной степени определяет выбор содержания учебного материала, его объем, методы работы с ним, темп изучения.

Знакомство со страноведческим материалом должно носить системный характер и осуществляться на всех этапах обучения и уровнях сложности — от А1 до В1 и далее. Лучшему запоминанию и осмыслению страноведческого материала способствует создание тематических блоков, установление временных, содержательных и ассоциативных связей между темами. При этом целесообразно проводить параллели с аналогичными фактами и явлениями в истории и культуре стран студентов, а иногда и начинать с них, а не с руссиеведческого материала, готовя таким образом его

восприятие. Формированию целостных представлений о русской культуре может способствовать такой прием структурирования материала, при котором знакомство с Россией начинается с того, что непосредственно будет окружать студента, когда он приедет в Россию: с улицы, с района, с города, в котором он будет жить и учиться, с истории вуза — а от этих фактов переходить к основным фактам истории России и известным достопримечательностям страны. Эти знания и представления помогут быстрее адаптироваться учащимся после приезда в Россию.

Чрезвычайно важно при работе онлайн сформировать у студентов подготовительного курса чувство ожидания встречи с городом обучения в такой степени, чтобы оно стало одним из ведущих факторов положительной мотивации к учебе, к желанию выучить язык. В каждом конкретном случае нужно подумать, что будет этому способствовать в большей степени: знакомство с городскими достопримечательностями или инфраструктурой города, с музеями или с условиями жизни в общежитии, с народными праздниками или студенческими традициями, с природными заповедниками или современными спортивными объектами и общественными пространствами, поскольку все это в совокупности составляет лицо каждого конкретного города, лицо России. Разные города — разные возможности, разные темы и объекты.

Одним из главных принципов работы со страноведческим материалом онлайн должно стать обращение не только к разуму, т. е. фактам, но и к чувствам, т. е. к образам и символам русской культуры, поскольку эмоциональное проживание материала — это главное условие его интериоризации. Здесь на первое место выходят два момента: визуализация материала и личностное отношение преподавателя к этому материалу, т. к. они рожают ответные эмоции учащихся.

При обучении онлайн у учащихся быстро наступает усталость от работы с текстами на экране, снижается интерес к материалу и общая мотивация к обучению; может возникнуть ощущение ограниченности, ущербности онлайн-обучения, недовольство им. Однако опыт показывает, что при дистанционном обучении возможности визуализации неограниченны, поскольку они всегда «под рукой». Возможно даже реализовать эффект присутствия с помощью видеопрогулки, видеоэкскурсии, видеовстречи. Однако здесь важна разумная достаточность: визуализация новой лексики, фразеологизмов, текстов по страноведению, тем для говорения и обсуждения не должна быть самоцелью.

У каждого, кто преподает РКИ и знакомит учащихся со страноведческими темами, как правило, есть свое личностное отношение к ним, свой уникальный практический опыт отбора и способов представления материала. Это, как правило, очень «личный» материал, который связан с конкретным регионом России, с конкретным городом и его историко-культурным наполнением. И здесь многое зависит от умения преподавателя заинтересовать учащихся, увлечь их, вызвать эмпатию.

Используются традиционные методы работы со страноведческим материалом: чтение и обсуждение текстов, просмотр видеоматериалов, заочные экскурсии, онлайн-праздники, подготовка студентами рассказов и презентаций на заданные темы, творческие задания (составление маршрутов по городским достопримечательностям, чтение стихов, разучивание песен, рассказы по картинам русских художников и т. д.).

Таким образом, опыт дистанционного обучения показал, что дистанционное обучение не является препятствием для изучения страноведческого материала. Напротив, он побудил к тому, чтобы заново осмыслить содержание страноведческого материала и методы работы с ним.

**Bure, N. A.**

*St. Petersburg State University*

**Gracheva, I. V.**

*St. Petersburg State University*

#### **CULTURAL MATERIAL IN THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF DISTANCE LEARNING (INITIAL STAGE)**

The article is devoted to the organization of work with regional studies material in the classroom on Russian as a foreign language at the preparatory department in the new conditions of the educational process.

*Keywords:* Russian as a foreign language; first step of the teaching process beginning stage of teaching; distant learning; regional geography.

## К ВОПРОСУ О МЕТОДИЧЕСКОЙ КЛАССИФИКАЦИИ ЯЗЫКА В СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЯХ В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В статье представлена методическая классификация направления «Язык в специальных целях» в российском образовательном пространстве, которая опирается на уровни владения русским языком, принятые в методике преподавания РКИ, и на ступени обучения в российском вузе. Рассмотрены лингвометодические особенности аспектов преподавания научного стиля речи, языка специальности и метаязыка науки.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, лингводидактика, язык в специальных целях, научный стиль речи, язык специальности, метаязык науки.

В целях повышения конкурентоспособности российского образования правительством Российской Федерации в 2017 г. был утвержден **паспорт** приоритетного проекта «**Развитие экспортного потенциала российской системы образования**»<sup>1</sup>. В ходе реализации проекта особое внимание будет уделено:

- а) привлекательности российских образовательных программ;
- б) узнаваемости и статусу бренда российского образования на международном образовательном рынке

Современная ситуация с пандемией коронавируса внесла свои коррективы в организацию учебного процесса. Несмотря на то что последний переместился в виртуальную среду, цели остаются прежними. Планируется, что за время действия данного проекта количество иностранных граждан, привлеченных к обучению по очной форме в российские вузы, вырастет с 220 тыс. человек в 2017 г. до 710 тыс. в 2025 г., а количество иностранных слушателей онлайн-курсов российских образовательных организаций — с 1 млн 100 тыс. человек до 3 млн 500 тыс. человек<sup>2</sup>.

При этом значительно увеличится приток иностранцев без знания русского языка, приезжающих для получения высшего профессионального образования в магистратуру и аспирантуру, преимущественно инженерно-технических вузов. По статистике, в 2017/2018 учебном году по программам магистратуры в российских вузах обучалось более 21 000 иностранных граждан<sup>3</sup>. Поэтому на этапе довузовской подготовки рекомендуется по возможности выделять будущих магистрантов и аспирантов в отдельные группы, т. к. этот контингент имеет отличные от традиционного конечные цели обучения — получение степени магистра или кандидата наук.

Среди методистов и преподавателей РКИ есть осознание того, что уровень владения русским языком выпускника подфака для обучения по программам магистратуры и аспирантуры должен быть не ниже ТРКИ 2. Но даже за полный учебный год, который составляет 10 месяцев, слушатели в силу объективных причин не могут выйти на требуемый уровень владения русским языком.

Известно, что любые учебные пособия создаются, исходя из идеальной модели пользователя, который сохраняет высокую внутреннюю мотивацию на протяжении всего периода обучения в вузе, включая подфак, обладает способностью к изучению иностранного (русского) языка, дисциплинирован на занятиях, добросовестно и в срок выполняет все задания преподавателя и т. д., т. е. перед нами возникает образ некоего биоробота, вся жизнь которого подчинена одной цели — учиться, учиться и учиться, чтобы стать дипломированным специалистом.

В реальности наши студенты далеки от описываемой модели, поэтому преподаватели и методисты находятся в постоянном поиске новых методических приемов и аутентичных материалов для учебных пособий, которые помогут обучаемым ускорить процесс овладения русским языком и приблизят уровень его владения к требуемому для обучения в российском вузе.

Практика показывает, что успешность обучения иностранных пользователей в российском вузе зависит во многом от качества учебных материалов не только по языку общего владения, но и по языку науки, в первую очередь это касается студентов вузов инженерного профиля. Поэтому обратимся к истокам и посмотрим, какие трансформации претерпевает направление «Язык в специальных целях»<sup>4</sup> (ЯСЦ) на разных уровнях образования, как сменяют друг друга аспекты преподавания, составляющие данное направление.

По мнению академика РАО В. Г. Костомарова, «сегодня в мире изменилась мотивация изучения русского языка. На месте абстрактного человеческого интереса расцветает интерес утилитарный, профессиональный. Это явление еще плохо осмыслено методистами и преподавателями, из него не сделаны пока педагогические выводы, которые воплотились бы в новые словари, учебники, методики. В то же время новые каналы распространения русского языка (туризм, экономика, наука) выдавливают из жизни чисто академическое изучение. Но именно они и обеспечивают реальное функционирование языка как мирового»<sup>5</sup>.

Последние 20–25 лет преподавание РКИ в нефилологических вузах рассматривается как обучение инструменту овладения профессиональными знаниями в условиях русскоязычного образовательного пространства, поэтому все большую востребованность приобретает направление «Русский язык в специальных целях», включающее в себя несколько аспектов: научный стиль речи (НСР), язык специальности (ЯС) и метаязык науки. Данная классификация опирается на уровни владения русским языком, принятые в методике преподавания РКИ. Установление объема содержания названных понятий

позволяет четко ставить цели обучения для каждого конкретного уровня образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура) и отбирать контент при создании адресных учебных материалов, в основе которых должны лежать реальные коммуникативные потребности пользователей.

Термин **«научный стиль речи»**, или **НСР**, используется при обучении иностранных слушателей по программам дополнительного образования на подготовительных факультетах/отделениях, где иностранцы проходят комплексную подготовку к обучению в бакалавриате, магистратуре и аспирантуре. Они изучают русский язык и еще три обязательных предмета в зависимости от будущей специализации.

НСР включает изучение лексико-грамматических особенностей текстов различных дисциплин, изучаемых на этапе предвузовской подготовки. Доминирующей в этом случае является грамматика, а **текст** служит лишь **иллюстрацией** к ее использованию. Тексты содержат небольшое количество обязательной терминологии по будущему направлению подготовки в вузе, а также основные грамматические и синтаксические конструкции, характерные для НСР. Рекомендуемое количество аудиторных часов на его изучение — 150<sup>6</sup>. При этом формируются языковая и отчасти предметная составляющие коммуникативной компетенции (КК).

В настоящее время методисты уходят от термина НСР, все чаще заменяя его термином **«учебно-профессиональная сфера»**<sup>7</sup>. С нашей точки зрения, это не совсем корректно, т. к. об **учебно-профессиональной сфере** следует говорить при обучении в магистратуре или аспирантуре. На этапе довузовской подготовки имеет место быть **учебно-научная сфера**, узкоспециальные предметы, формирующие профессиональные компетенции, изучаются на старших курсах бакалавриата.

На большинстве подфаков НСР вводится со 2-го семестра, или от уровня ТБУ. Но есть и исключение — подготовительный факультет МАДИ, где НСР преподается с 3-4-й недели по учебнику «Русский язык - будущему инженеру» (2020)<sup>8</sup>, который выходит с 1998 г. Учебник отличается системностью представляемого материала, поэтому до сих пор является востребованным, особенно при работе на техническом и технологическом направлении.

На каком уровне можно говорить об изучении языка специальности? Ответ на этот вопрос был дан еще 20 лет назад, когда в сфере бизнеса появилась потребность в изучении **русского языка делового общения (РЯДО)**. В лингводидактическом описании говорилось, что изучение РЯДО следует начинать по достижении пользователями уровня ТРКИ-1 (В1), в проекции на вузовское образование — первый курс бакалавриата.

Понятие **языка специальности (ЯС)** используется в лингводидактике — методике преподавания русского языка как иностранного, при обучении в бакалавриате.

Алгоритм разработки учебных пособий по ЯС совсем иной, чем у пособий по НСР. Так, на основе описания **портрета языковой личности специалиста**<sup>9</sup>, который включает:



а) три уровня языковой личности: **вербально-семантический, прагматический и когнитивный**<sup>10</sup>;

б) формирование коммуникативной компетенции у данной группы пользователей;

в) изучение учебных планов каждого конкретного вуза, когда совместно с преподавателями-предметниками выбирается учебная дисциплина, которая становится источником контента для учебного пособия по ЯС. Например, для технического вуза — это может быть **информатика**<sup>11</sup>.

О востребованности учебных материалов по ЯС свидетельствует огромное количество пособий для различных категорий пользователей, которое выпускается разными издательствами, но лидером с точки зрения лингвометодического качества таких учебных материалов и разнообразия специальностей, по нашему мнению, является издательство «Златоуст»<sup>12</sup>.

В отличие от изучения НСР, где обычно используются небольшие адаптированные тексты, обучение ЯС строится на аутентичных текстах большого объема. **Грамматика** при этом уходит на **второй план**, т. е. главное — это усвоение содержательной стороны текста, а **языковые средства являются лишь инструментом выражения профессионально значимой информации**.

**Метаязык науки.** Понятие «метаязык» пришло в методику из лингвистики, где оно имеет несколько значений. В нашем случае мы рассматриваем метаязык как узкоспециализированный язык «второго плана», призванный удовлетворять коммуникативные потребности ограниченной группы пользователей<sup>13</sup>.

В лингводидактике под метаязыком науки понимается языковое/речевое взаимодействие, возникающее в процессе учебно-научной или профессиональной деятельности. Языковое пространство в этом случае ограничивается и определяется тематико-ситуативной обусловленностью, связанной с учебно-научной или профессиональной сферой, т. е. темы, ситуации общения, формулирующие модель речевого поведения пользователя, концептуальное, интенциональное и стилевое пространство данного метаязыка<sup>14</sup>.

Метаязык науки используется, например, в написании выпускных квалификационных работ (ВКР) — магистерских или кандидатских диссертаций, где от автора требуется:

а) знание логической структуры текста жанра диссертации;

б) владение формализованными языковыми средствами для выражения актуальности, новизны, целей, задач, положений, выносимых на защиту, теоретической значимости, практической ценности, выводов, заключения;

в) умения составления аннотаций и авторефератов.

### **Заключение**

На каждом уровне пред- или профессиональной подготовки в вузе при изучении языка в специальных целях преподается один из его аспектов:

1) научный стиль речи изучается на этапе предвузовской подготовки (уровень владения от элементарного до ТРКИ 1);

2) язык специальности — в бакалавриате (уровень владения от ТРКИ 1 до ТРКИ 2);

3) метаязык науки — в предмагистратуре (от базового уровня до ТРКИ 1) или на 1-м курсе магистратуры (от ТРКИ 1).

Таким образом, предложенная классификация, основанная на исследованиях советских и российских лингводидактов, приобретает особое значение в рамках решения проблемы отбора и создания адресных аутентичных учебных материалов для иностранных студентов, магистрантов и аспирантов на каждом из названных уровней обучения в российском образовательном пространстве.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Паспорт приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования». [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/news/28013/> [Электронный ресурс] — URL: <http://static.government.ru/media/files/DkOXerfvAnLv-0vFKJ59ZeqTC7ycla5NV.pdf> (дата обращения: 28.04.2021).

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> *Арефьев А. Л.* Обучение иностранных граждан в высших учебных заведениях Российской Федерации: Статистический сборник. Выпуск 15 / Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: Центр социологических исследований, 2018. 184 с.

<sup>4</sup> *Ускова О. А., Саакян Л. Н.* Мир говорит на русском (теоретические и прикладные аспекты обучения русскому языку как иностранному): учебно-методическое пособие. М.: Русская речь, 2012. С. 32–34.

<sup>5</sup> *Костомаров В. Г.* Информация о круглом столе круглом столе «Языковая политика в современной России» // Журнал «Мир русского слова». 2002. № 3. С. 24.

<sup>6</sup> Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень. Предвузовское обучение. Авторский коллектив. РУДН: З. И. Есина, А. С. Иванова, Н. И. Соболева, Е. В. Сорокина, Г. А. Сучкова, Т. В. Шустикова. МГУ: М. М. Нахабина, В. А. Степаненко. МАДИ: Г. В. Артемьева, Е. В. Дубинская. СПбГТУ: И. И. Баранова, Г. И. Кутузова, В. В. Стародуб. М.: РУДН, 2001. 138 с.

<sup>7</sup> Там же. С. 4.

<sup>8</sup> *Дубинская Е. В., Орлова Т. К., Раскина Л. С., Саенко Л. П., Подкопаева Ю. Н.* Русский язык будущему инженеру: Учебник по научному стилю речи для иностранных граждан (довузовский этап). Книга для студента. 9-е. М.: ФЛИНТА, 2020. 400 с.

<sup>9</sup> *Васильева Т. В.* Отбор и описание лексико-грамматического материала: подязыки специальности для иностранных учащихся инженерного профиля. Монография. М.: ИЦ ГОУ МГТУ «Станкин», Янус-К, 2005. 316 с.

<sup>10</sup> Там же. С. 9–48.

<sup>11</sup> *Васильева Т. В.* Информатика: книга для учащегося: учебное пособие по языку специальности. СПб.: Златоуст, 2019. 136 с.; *Васильева Т. В.* Информатика: книга для преподавателя: учебное пособие по языку специальности. СПб.: Златоуст, 2019. 72 с.

<sup>12</sup> Серия «Русский язык в специальных целях» (издательство «Златоуст»: [http://www.zlat.spb.ru/catalog5\\_6.html](http://www.zlat.spb.ru/catalog5_6.html)).

<sup>13</sup> *Ускова О. А.* Метаязык бизнеса в языковом пространстве. Монография. М.: МОЦ МГ, 2006. 214 с.

**Vasilyeva, T. V.**

*Moscow State University of Technology "STANKIN"*

## **THE ISSUE OF METHODOLOGICAL CLASSIFICATION OF LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES IN THE RUSSIAN EDUCATION DOMAIN**

The article is devoted to the issue of methodological classification of "Language for specific purposes" direction in Russian education domain. The given classification is based both on Russian language proficiency levels which are adopted in Russian as a foreign language teaching methodology, and on the stages of training in a Russian university. The author provides linguistic and methodological peculiarities of teaching academic style, the language of speciality and the metalanguage of science to foreign learners.

*Keywords:* Russian as a foreign language, language teaching methodology, language for specific purposes, academic style, language of speciality, metalanguage of science.

**Владими́рова Светлана Семеновна**

*Российский государственный педагогический  
университет имени А. И. Герцена*

vlad\_svetlana@mail.ru

**Иванова Александра Павловна**

*Российский государственный педагогический  
университет имени А. И. Герцена*

ivanovaalex@mail.ru

## **МЕЖДУНАРОДНЫЕ КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЕ ЭКСПЕДИЦИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОПУЛЯРИЗАЦИИ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ**

Статья посвящена обобщению опыта подготовки и реализации международной культурно-просветительской экспедиции, направленной на продвижение и популяризацию русского языка и русской культуры, а также образования на русском языке в Республике Армения. В статье подчеркивается роль русского языка как организатора и посредника межкультурного диалога. В заключение авторами сформулирован ряд предложений по реализации подобных международных проектов, которые рассматриваются как инструмент внешней языковой политики России.

*Ключевые слова:* русский язык, языковая политика, языковая ситуация, международная культурно-просветительская экспедиция.

Важнейшими инструментами внешней языковой политики России являются продвижение языка и культуры за рубежом, а также продвижение образования на русском языке<sup>1</sup>.

«Готовность» стран мира к изучению и использованию русского языка и впоследствии к образованию на русском языке определяется как историческими, культурными и геополитическими факторами, степенью развития экономического и политического сотрудничества с РФ, так и уровнем их социально-экономического развития, образования и качеством жизни населения. По результатам проведенных исследований были выделены группы стран с высоким, средним и ниже среднего потенциалом продвижения русского языка, а также группа стран с особым статусом, в которую вошли страны, отношения с которыми подвержены резким колебаниям из-за изменения международной геополитической обстановки. К странам с высоким потенциалом продвижения относится в том числе и Армения<sup>2</sup>.

Несмотря на то, что у России на постсоветском пространстве сохранился значительный потенциал реализации мягкой силы, сейчас можно наблюдать тенденцию сужения распространения в странах СНГ и дальнего зарубежья

русского языка и культуры. Сегодня в бывших союзных республиках выросла молодежь, которая не только плохо знает русский язык или вообще не владеет им, но и воспитана в совершенно другой системе национальных и культурно-исторических ценностей. Проблема сокращения сферы использования русского языка в последнее время все больше затрагивает неславянские страны СНГ, в том числе и страны Закавказья, среди которых и Армения. Несмотря на то, что в результате реализации принятой в 1999 г. правительством страны концепции «Русский язык в системе образования и общественно-культурной жизни Республики Армения», в стране осуществляется обучение русскому языку как в средних школах, так и в вузах, тем не менее в стране остро стоит вопрос качества обучения, «поскольку изменение отношения к статусу русского языка и единое с РФ информационное пространство потребовали новых форм и методов обучения языку»<sup>3</sup>.

Современная языковая ситуация, а также запросы профессионального сообщества русистов в Армении выдвигают целый ряд задач, решить которые могут образовательно-просветительские мероприятия, организуемые Российской Федерацией в Республике Армения. Формой подобного мероприятия могут стать культурно-просветительские экспедиции.

Подобная экспедиция, которая носила название «О России на русском», была проведена в ноябре 2019 г. командой преподавателей и студентов Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена.

Концепция культурно-просветительской экспедиции «О России на русском» учитывала статус русского языка в Республике Армения и была ориентирована на участников экспедиции, для которых русский язык рассматривается как иностранный (преимущественно это молодежная аудитория), как неродной (старшее поколение, формировавшееся еще в СССР: преподаватели университетов, учителя школ и др.), русский как другой родной (молодежь — из семей соотечественников, проживающих в иноязычной среде с русским как семейным или материнским языком).

Современный армянско-русский билингвизм продиктован не государственным требованием, а потребностью. Владение русским языком может быть востребовано специалистами разных направлений, поскольку возобновляются экономические, политические, культурные и научные связи с Россией. Сегодня Армения находится на пути к интеграции в европейское культурно-образовательное пространство. Система билингвального образования, т. е. параллельного обучения в единой концепции двум языкам и двум культурам, выражает стремление к межкультурной коммуникации, к диалогу культур<sup>4</sup>.

Концепция культурно-просветительской экспедиции в Республике Армения основывалась также на стратегии развития добровольческого (волонтерского) движения, направленного на популяризацию русского языка и образования на русском языке среди иностранных обучающихся за рубежом

и учитывала опыт проведения аналогичных мероприятий с привлечением российских студентов-волонтеров, обучающихся в РГПУ имени А. И. Герцена.

При подготовке мероприятий экспедиции учитывался разный уровень владения русским языком их участников, что требовало подстраивать программу под конкретную аудиторию. В связи с этим очень важно, чтобы в образовательно-просветительских экспедициях были опытные специалисты, которые могут помочь студентам-волонтерам перестроить программу с учетом возрастных особенностей и языковых способностей данной аудитории.

Важным аспектом является использование игровых методик, т. к. они позволяют повысить интерес учащихся, создать непринужденную обстановку на занятии, свести к минимуму страх быть непонятыми, а также увеличить речевую деятельность учащихся в результате коллективной работы.

С целью определения степени удовлетворенности участников Международной просветительской экспедиции «О России на русском» в Армении была разработана анкета, включающая 16 вопросов. Анкета проводилась среди школьников и учителей в школе № 23 г. Гюмри, в школе № 4 имени А. С. Пушкина г. Ванадзор, в ВГУ имени О. Туманяна. В анкетировании приняли участие 314 человек.

Анализ анкет обратной связи показывает, что мероприятия экспедиции у большинства ее участников вызвали большой интерес, эмоциональную и интеллектуальную вовлеченность. Результаты анкетирования позволяют прогнозировать интерес аудитории к подобным мероприятиям и в будущем. Можно утверждать, что в исследуемой аудитории (школьники, студенты, учителя) существует запрос на участие в просветительских мероприятиях, предложенных в рамках Программы экспедиции и направленных на популяризацию русского языка и образования на русском языке. Результаты диагностики экспериментально подтверждают эффективность реализации таких проектов с целью укрепления добрососедских отношений между странами, развития толерантности и межкультурной коммуникации в молодежной среде.

Опыт проведения культурно-просветительской экспедиции позволил сделать некоторые выводы, которые могут в дальнейшем обеспечить максимально эффективную реализацию подобных проектов:

1. Необходимость изучения не только языковой ситуации в стране-месте проведения культурно-просветительской экспедиции, но и языковой ситуации в конкретном регионе, где работают участники экспедиции. Так, например, в больших городах сильна традиция позитивного эмпатийного отношения к русскому языку и культуре. Однако необходимо осознавать, что в провинции общение на русском языке не так распространено.

2. Необходимость изучения языкового портрета потенциальных участников экспедиции, что требует большой предварительной работы с организациями-партнерами и организациями, предоставляющими площадки для

проведения мероприятий экспедиции. Так, например, в Армении мероприятия экспедиции были адресованы участникам, для которых русский язык являлся русским как иностранным, русским как неродным, русским как родным. Этот момент требует особого внимания при подготовке и проведении мероприятий экспедиции: при разработке учебно-методического сопровождения, а также при отборе преподавателей и студентов-волонтеров, которые должны обладать самыми широкими профессиональными компетенциями и коммуникативными навыками.

3. Необходимость изучения и учета при планировании и проведении мероприятий экспедиции особенностей образовательной системы тех стран, куда направляется экспедиция. Так, например, в Армении организация учебного процесса незначительно отличается от ситуации в России (наполняемость классов до 35 человек; продолжительность уроков 40–50 минут; фиксированное обучающее пространство в классе).

4. Необходимость знания и учета при проведении мероприятий экспедиции особенностей работы с контингентом разных возрастных групп (использование игровых интерактивных форм для младших и средних школьников и акцент на глубину содержательного наполнения мероприятий экспедиции с уклоном на современность для старшеклассников и студентов).

Полученный опыт проведения экспедиции в Республике Армения позволил сформулировать ряд предложений по реализации подобных международных проектов:

1. При планировании международных культурно-просветительских экспедиций необходимо проводить серьезную работу, направленную на уточнение запроса принимающей стороны с целью конкретизации и корректировки программ международных культурно-просветительских экспедиций для разных стран и регионов. Так, например, опыт работы в Армении показал, что культурно-просветительские мероприятия должны быть наполнены более актуальным и современным либо более углубленным материалом, поскольку традиционная культура России на быденном уровне достаточно знакома. Все предлагаемые мероприятия должны быть динамичными, не должны нарушать целостность текущего образовательного процесса принимающей стороны, но вместе с тем должны разнообразить его и стимулировать повышение интереса к русскому языку и современной России.

2. При планировании и реализации на постсоветском пространстве международных культурно-просветительских экспедиций нужно отказываться от терминологии или практик, тяготеющих к давлению. Например, не популяризация языка, а избрание конструктивной для иноязычного образования тактики диалога культур, сопоставления, где русский язык выступает как организатор или посредник межкультурного диалога. Так же достаточно гибко надо популяризировать российское образование, поскольку вузы и колледжи заинтересованы в интеграции, обмене студентами, налаживании связей в разных сферах работы, а не в оттоке студентов в Россию.

3. При планировании мероприятий международных культурно-образовательных экспедиций представляется целесообразным учитывать программы деятельности российских центров науки и культуры, представительства которых работают во многих странах мира и чья деятельность направлена на популяризацию русского языка, российской культуры и образования. РЦНК зачастую являются организациями-партнерами в проведении просветительских мероприятий в других странах, и учет их собственной программы работы при планировании мероприятий экспедиции может в значительной мере повысить эффективность мероприятий последней.

4. Планирование серии мероприятий просветительского характера в каждой конкретной стране должно быть расщелоточено во времени и пространстве. В противном случае возникает ситуация перенасыщения подобным родом мероприятий в конкретном месте, что приводит к снижению интереса со стороны принимающей стороны, и следовательно — к сложностям при переговорах относительно площадок проведения мероприятий культурно-просветительской экспедиции.

5. Реализация подобных проектов должна носить плановый характер. Представляется необходимость соблюдения принципа преемственности, если реализуемые мероприятия получили положительный отклик у организаций-партнеров и вызвали заинтересованность в продолжении сотрудничества в данном направлении. В случае положительного опыта, установления партнерских связей необходимо обеспечить финансовую возможность дальнейшей работы в этом направлении.

6. Требуем дальнейшей практической поддержки идеи развития межкультурного диалога, плодотворного обмена знаниями и инициативами между учащейся молодежью России и других стран, совместной волонтерской деятельности, международной образовательной деятельности, не ограничивающейся краткосрочной культурно-просветительской деятельностью, а рассматриваемой в контексте образовательного процесса конкретных стран, развития многосторонних (научных, учебных, студенческих) связей.

7. Требуем дальнейшей поддержки и развития практика реализации мероприятий международной культурно-просветительской экспедиции командами, в состав которых входят как профессиональные преподаватели, так и обучающиеся, обладающие разным опытом. Подобная практика представляется достаточно продуктивной и вызывает позитивное отношение участников экспедиции.

Таким образом требуется продолжить активную работу по отработке перспективных форматов просветительских мероприятий, проводимых в рамках международных культурно-просветительских экспедиций, а также по созданию тиражируемых просветительских продуктов и их учебно-методического наполнения с учетом особенностей участников мероприятий.



## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Аркадьева Т. Г., Владимирова С. С., Шарри Т. Г.* Развитие инфраструктуры преподавания и продвижения русского языка в евразийском регионе // Социальное и гуманитарное сотрудничество в ЕАЭС: реалии и перспективы: сборник научных статей XI Евразийского научного форума / общ. научн. ред. М. Ю. Спириной. Часть I. СПб.: Университет при МПА ЕврАзЭС, 2019. С. 58.

<sup>2</sup> *Холина В. Н., Должикова А. В., Массарова А. Р., Потапенко М. В.* Потенциал стран и регионов мира с позиции продвижения русского языка и образования на русском // Влияние миграционных процессов на распространение русского языка в мире: сборник тезисов и статей участников международного конгресса. Париж, 7–10 июня 2017 г. М.: РУДН, 2017. С. 267–268.

<sup>3</sup> *Киракосян М. Ж.* Вопросы функционирования и статуса русского языка в образовательном информационном пространстве Армении // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. № 6 (72). В 3 ч. Ч. 1. С. 197.

<sup>4</sup> *Дашаян Н.* Статус русского языка и проблемы билингвизма в Армении. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/status-russkogo-yazyka-i-problemy-bilingvizma-v-armenii> (дата обращения: 26.10.2019).

**Vladimirova, S. S.**

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

**Ivanova, A. P.**

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

## INTERNATIONAL CULTURAL AND EDUCATIONAL EXPEDITIONS AS A WAY TO POPULARIZE THE RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE

The article is devoted to summarizing the experience of preparing and implementing an international cultural and educational expedition aimed at promoting and popularizing the Russian language and Russian culture, as well as education in Russian in the Republic of Armenia. The article emphasizes the role of the Russian language as an organizer and mediator of intercultural dialogue. In conclusion, the authors formulated several proposals for the implementation of such international projects, which are considered as an instrument of Russia's foreign language policy.

*Keywords:* Russian language, language policy, language situation, international cultural and educational expedition.

## УЧЕБНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РАЗГОВОРНОГО ДИАЛОГА В АСПЕКТЕ РКИ

В статье разговорный диалог рассматривается в фокусе задач формирования коммуникативной компетенции учащихся при обучении русскому языку как иностранному. В качестве обучающего материала предлагается использовать тексты современной художественной литературы. Названы некоторые разновидности диалога в сфере семейного и дружеского общения, выделены коммуникативные и языковые явления, подлежащие освоению при изучении русского языка иностранцами.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, неофициальное общение, разговорный диалог, коммуникативная компетенция, современная литература.

Неофициальное устное речевое общение, чаще всего в типичной для него форме разговорного диалога, в настоящее время широко представлено не только в непосредственной повседневной коммуникации, но и актуально для других сфер функционирования русского языка — современной литературы, кино, театра, массовой коммуникации, находит активное использование в медийном пространстве, интернет-коммуникации. Этот фактор вызывает необходимость усиления внимания в учебной практике к особенностям речевой организации неофициального дружеского и семейного общения, развития коммуникативной компетенции учащихся в устной разговорной речи (преимущественно в аспекте ее понимания и восприятия).

Живая диалогическая речь является важным объектом лингвистического изучения. Появившиеся в последние два десятилетия значимые исследования российских специалистов в области коммуникативной лингвистики, лингвистической прагматики, в жанроведении, а также изучения устной разговорной речи и позволили выявить и описать существенные характеристики разговорного диалога<sup>1</sup>, типологические жанровые разновидности<sup>2</sup>, дать описание актуальных для неофициального диалогического взаимодействия языковых средств с учетом «целого ряда параметров общения: социолингвистических, стилистических, коммуникативно-прагматических»<sup>3</sup>.

В последнее время значительное внимание уделялось изучению семейного общения, что нашло отражение в работах А. В. Занадворовой<sup>4</sup>, А. Н. Байкуловой<sup>5</sup>, Я. Т. Рытниковой<sup>6</sup> и других специалистов. Повседневное речевое межличностное взаимодействие, представленное в значительной мере диалогическими формами, изучается и в аспекте его национальных ценностных составляющих, выявляются «коммуникативно-культурные константы», свойственные русскому речевому поведению, такие,

какоткровенность, скромность, благожелательность<sup>7</sup>. Как справедливо пишет Т. В. Матвеева, «с развитием лингвокультурологии приобрел особое значение вопрос о ценностном содержании разговорной речи. Именно в сфере непринужденного речевого общения вырабатываются и передаются от поколения к поколению постулаты и нормы национально специфичного речевого взаимодействия. Общение, воплощенное в естественной диалогической речи, является одной из базовых потребностей человека, а нормы речевого поведения опосредованы культурой и являются духовной ценностью национальной культуры»<sup>8</sup>.

Результаты и достижения ученых в исследовании повседневного общения, разговорного диалога дают исследователям и методистам в сфере преподавания РКИ важные лингвистические, коммуникативно-прагматические, социокультурные данные для определения содержания обучения в отношении неофициальной коммуникации, для последующей лингводидактической интерпретации этих данных, которые еще ждут более широкого воплощения в образовательные стандарты, программы и учебную литературу.

В связи с обучением русскому языку как иностранному проблема освоения норм разговорной речи, особенностей разговорного диалога значима преимущественно для развития умений учащихся в рецептивных видах речевой деятельности — чтении и аудировании. Требования к коммуникативной компетенции иностранцев (в значительной мере это касается уровня В2 и выше) предполагают владение официальным и неофициальным регистром общения, освоения стилевой дифференциации языка<sup>9</sup>. На продвинутом этапе обучения востребованы умения не только распознавания, но и использования в определенных ситуациях языковых средств разной стилевой принадлежности.

Если для лингвиста, изучающего современную разговорную речь, безусловно, объектом исследования служит аутентичный речевой материал, то в учебных целях преподавания русского языка как иностранного предпочтительнее использовать тексты художественной литературы. Известно, что в художественном произведении разговорный диалог, выполняя определенную художественную задачу, не воспроизводится, а изображается, создается автором, однако при этом его речевая организация в той или иной мере отражает типологические характеристики устного дружеского или семейного общения. Это дает основания для использования литературных текстов при обучении особенностям разговорной речи. Их обработанный, «отредактированный» характер оправдан для целей обучения языку российских и тем более иностранных учащихся. Обращение к произведениям, отражающим современную читателю действительность, которая ближе его личному опыту, вызывает отклик и эмоциональную реакцию, имеет определенные преимущества. Проза Р. Сенчина, С. Шаргунова, К. Букши, А. Ганиевой, А. Снегирева, А. Матвеевой и других современных писателей дает немало возможностей для поисковой работы преподавателя русского языка с целью выбора

текстового материала, отвечающего конкретным задачам обучения. Фрагменты литературных текстов, представляющих ситуации непосредственного дружеского и семейного общения, могут служить обучающим материалом для наблюдений и накопления знаний о стилевой дифференциации языка, его специфических разговорных проявлениях. Необходимые главным образом как объект восприятия, стилистически маркированные тексты непринужденной семейной и дружеской коммуникации формируют умения адекватного распознавания и интерпретации социальных, личностных, психологических характеристик человека, а также облеченных в разговорную форму содержательно-смысловых компонентов, отраженных в общении.

В современной литературе широко отражены следующие жанры диалогического общения: разговор по душам, семейный разговор о планах, семейная беседа, застольная беседа на общие темы, диалог-регулирование межличностных отношений (выяснение отношений, ссора, примирение), прескриптивный диалог (советы и рекомендации, родительские наставления и другие «семейные жанры»), представляющие поведенческие структуры, нравственные и эстетические запреты и рекомендации. Текст в его разнообразном жанровом преломлении предъясвляет те речевые явления, которые необходимы для формирования 3 видов компетенций — лингвистической, социокультурной, прагматической (дискурсивной) во всех видах речевой деятельности. Так, языковая компетенция предполагает владение официальным и неофициальным регистрами общения, умение узнавать, оценивать стилистически маркированные языковые единицы разных уровней; социолингвистическая компетенция — узнавать и оценивать лингвистические маркеры социальных отношений (приветствия, обращения, использование восклицаний, нормы вежливости, регистры общения) и т. п.; прагматическая (дискурсивная) компетенция — владение композиционно-семантическими моделями речевых жанров, свойственных тематической сфере, знание тенденций развертывания речи в реплицирующем/диалогическом режиме, нарративном монологе и т. п. Выявление таких специфичных для определенного уровня характеристик позволит представить эти явления как объекты обучения и тестирования в соответствии с уровнем владения языком.

Тексты повседневного общения, представленные разговорным диалогом в художественном тексте, дают возможность при обучении РКИ:

- наблюдать за моделями поведения в различных ситуациях обыденной коммуникации и осваивать традиционные для русской действительности правила и нормы;
- анализировать речевое поведение личности в неформальном диалогическом общении;
- осваивать формальные и содержательные особенности речевых стандартов влияния на собеседника;
- наблюдать за культурологической спецификой типичных речевых реакций;

– накапливать речевой опыт для различения и правильного распознавания стилистически маркированных единиц разговорной речи и обиходно-бытового стиля, делать выводы о социальных характеристиках участников общения, коммуникативной ситуации в целом;

– изучать единицы устного дискурса (коммуникемы) как функциональный заместитель предложения, выражающий большой диапазон модальных значений (*Еще чего! Ни за что! Да ну!*);

– осваивать диалогическую форму речи в социально-бытовой сфере: ее политематичность, типичные речевые реакции и средства речевого воздействия на собеседника;

– узнавать эмоционально-окрашенные средства реализации речевых интенций, а также косвенные способы их выражения;

– распознавать выражение эмоций различными языковыми средствами, правильно интерпретировать эмоциональное состояние говорящих, их взаимоотношения и взаимодействие;

– определять коммуникативную тональность речи (диалогическую модальность) как эмоционально-стилевой формат общения;

– улавливать импликации с высокой частотностью и стандартностью моделей продуцирования смысла;

– адекватно понимать и интерпретировать содержание неофициальной диалогической речи.

В Государственных образовательных стандартах по РКИ, разработанных около 20 лет назад и с тех пор не пополнявшихся<sup>10</sup>, содержание коммуникативно-речевой компетенции (для В2/ТРКИ-2) предписывает большой перечень интенций: контактоустанавливающих, регулирующих, информативных, оценочных, например: *хвалить, упрекать, осуждать, порицать, обвинять, защищать, высказывать удивление, любопытство, равнодушие, восхищение, разочарование, раздражение, обеспокоенность, опасение*, однако при этом средства выражения этих интенций, а также возможные типовые контексты их использования не описаны.

Таким образом, диалог в литературных произведениях, опирающийся на типизированные явления устной неформальной речи, дает хорошие примеры прототипичных текстов, которые могут/должны быть использованы в учебной практике РКИ как материал, представительный и корректный для формирования тех компетенций, которые соответствуют коммуникативным потребностям иностранных учащихся и актуальным дискурсивным характеристикам современной русской речи. Вместе с тем необходимо сказать и о том, что обращение к художественному тексту при обучении разговорному диалогу позволяет решить и другие важные задачи: побудить учащихся к размышлениям над представленной в произведении ситуацией и героями, расширить страноведческие знания, связанные с жизнью в современной России, вызвать интерес к автору и продолжению чтения.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Борисова И. Н.* Русский разговорный диалог: структура и динамика. М.: КомКнига, 2005. 320 с.

<sup>2</sup> *Арутюнова Н. Д.* Жанры общения // Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1998. С. 649–653.

<sup>3</sup> *Матвеева Т. В.* Разговорная речь как носитель национальных ценностей: в поиске методов изучения // Русский язык в поликультурном мире. Сборник научных статей II Международного. В 2 томах. Т. 1. Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2018. С. 259–265.

<sup>4</sup> *Занадворова А. В.* Речевое общение в малых социальных группах (на примере семьи) // Современный русский язык. Социальная и функциональная дифференциация. М.: Языки славянской культуры, 2003. С. 277–340.

<sup>5</sup> *Байкулова А. Н.* Устное неофициальное общение и его разновидности: повседневная речь горожан / под ред. О. Б. Сиротининой. Саратов: ИЦ «Наука», 2014. 216 с.

<sup>6</sup> *Рытникова Я. Т.* Беседа семейная // Антология речевых жанров: повседневная коммуникация. М.: Лабиринт, 2007. С. 162–172.

<sup>7</sup> Русское повседневное общение: прагматика, культурология: монография / И. Н. Борисова, С. Ю. Данилов, Т. В. Матвеева, Н. Н. Розанова, И. В. Шалина; под науч. ред. проф. И. Н. Борисовой. Екатеринбург: Гуманитарный ун-т, 2018. 442 с.

<sup>8</sup> *Матвеева Т. В.* Указ. соч. С. 259.

<sup>9</sup> Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение //Т. А. Иванова, Т. И. Попова, К. А. Рогова, Е. Е. Юрков. СПб.: Златоуст, 1999. 44 с.

<sup>10</sup> Там же.

**Voznesenskaia, I. M.**

*St. Petersburg State University*

## LEARNING POTENTIAL OF CONVERSATIONAL DIALOGUE IN THE ASPECT OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article discusses the colloquial dialogue in the focus on forming communicative competence in teaching Russian as a foreign language. As a teaching material it is proposed to use the texts of modern fiction. Some varieties of dialogue in the field of family and friendly communication have been named, and communicative and linguistic phenomena to be mastered in the study of Russian by foreigners are highlighted.

*Keywords:* Russian as a foreign language, informal communication, conversational dialogue, communicative competence, modern literature.

**Волонцевич Ирина Альбиновна**

*Санкт-Петербургский государственный  
электротехнический университет «ЛЭТИ»  
имени В. И. Ульянова (Ленина)*

volontsevich.irina@mail.ru

**Рыкова Елена Борисовна**

*Северо-Западный государственный медицинский  
университет имени И.И. Мечникова*

Elena.Rykova@szgmu.ru

## **ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ КНР НА БАЗЕ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

Данная статья посвящена практическим вопросам преподавания русского языка китайским студентам в условиях удаленного обучения с использованием электронных ресурсов, ознакомлению с разработанным курсом дистанционного обучения, его структурой, лексико-грамматическими упражнениями.

*Ключевые слова:* дистанционное обучение, китайские студенты, электронные образовательные ресурсы, видеоуроки.

Стремительно развивающиеся социально-экономические и политические отношения между Российской Федерацией и Китайской Народной Республикой способствуют обмену между образовательными учреждениями наших стран. В рамках взаимного сотрудничества СПбГЭТУ «ЛЭТИ» и Технологического института города Суючжоу петербургские преподаватели работали в КНР. Однако эпидемиологическая ситуация прервала эту деятельность на территории Китая и потребовала решения продолжения обучения удаленно. К сожалению, онлайн-занятия в институте г. Суючжоу организовать было затруднительно из-за большой разницы во времени и ограниченности территориального использования национальной информационной сети Китая.

В «ЛЭТИ» было принято решение о разработке дистанционного курса обучения по разным предметам, в том числе по русскому языку. Дистанционный курс обучения русскому языку для китайских студентов 3-го курса факультета «Мехатроника» СТИ рассчитан на 120–140 часов самостоятельной работы учащихся. В ходе разработки данного курса обучения русскому языку в СТИ г. Суючжоу (КНР) в 2020 г. старшим преподавателем кафедры русского языка СПбГЭТУ «ЛЭТИ» И. А. Волонцевич были созданы учебно-методические материалы с использованием электронных ресурсов университета «ЛЭТИ».

Курс русского языка включает в себя следующие разделы: Университет ЛЭТИ, Моя учеба в университете; Интернет в нашей жизни (подразделы: Что такое Интернет, Возможности Интернета); Грамматика (Активные причастия настоящего времени, Активные причастия прошедшего времени, Причастный оборот; Деепричастие, деепричастный оборот); Работа с текстом (грамматический анализ структуры текста, компрессия текста).

В данном курсе представлены различные типы заданий для самостоятельной работы учащихся:

- 1) задания по лексике и грамматике;
- 2) задания по работе с текстом, направленные на развитие навыков пересказа;
- 3) задания по трансформации и компрессии текста;
- 4) задания по обучению ознакомительному чтению;
- 5) задания по развитию навыков аудирования;
- 6) задания по развитию навыков монологической речи;
- 7) задания по развитию навыков письменной речи;
- 8) видеозаписи уроков;
- 9) аудиозапись текста для пересказа;
- 10) списки слов и словосочетаний к разговорным темам.

Во время работы с курсом предусмотрены проверка и анализ работ, выполняемых студентами, а также задания для самопроверки некоторых грамматических заданий. Обратная связь осуществлялась через китайский мессенджер WeChat, куда студенты присылали письменные работы и аудиозаписи устных ответов.

На примере одной темы можно представить систему работы преподавателя с китайской аудиторией. Автором курса была разработана презентация к видеуроку с целью обучения аудированию и говорению по теме «Интернет в нашей жизни».

Были записаны видеуроки в студии Jalinga в Санкт-Петербурге, которые затем демонстрировались в китайском университете.

Был также составлен словарь к уроку по теме «Интернет в нашей жизни» для освоения новой лексики и развития навыков работы обучающихся со словарем. Например, лексема «Интернет»: *пользоваться (чем?) Интернетом, пользователь / интернет-пользователь*; или «Сеть»: *Всемирная компьютерная сеть, Глобальная компьютерная сеть, быть в Сети / быть онлайн // быть офлайн, выйти в Сеть / появиться в Сети*; или «информация»: *информационная система, Всемирная паутина (WWW)* и т. д. Студентам необходимо было перевести предложенную лексику на китайский язык.

Автором видеурока также были созданы тренировочные лексико-грамматические задания с целью освоения новой лексики и повторения грамматики. Например:

Задание 1. Составьте предложение по модели:

Модель: Я часто ..... сайтом KudaGo.com. — Я часто пользуюсь сайтом KudaGo.com.



Слова: пользоваться, использовать, интересоваться, подключаться-подключиться, искать-поискать, находить-найти, выходить-выйти, заходить-зайти, посещать-посетить.

1. Я ..... в Интернет каждый час, чтобы проверить почту.
2. Я ..... баскетболом, поэтому смотрю онлайн все соревнования.
3. Я ..... поисковую систему Яндекс.
4. На каком сайте можно ..... информацию о Китае?
5. Ответы на все свои вопросы я ..... в Интернете.
6. Вчера я не смог ..... к Интернету.
7. Как часто вы ..... в Сеть?
8. Чтобы узнать прогноз погоды, я обычно ..... на сайт gismeteo.ru.
9. Я ..... информацию о ЛЭТИ и никак не могу найти. Помогите мне найти ее!
10. Я советую Вам ..... сайт etu.ru, где вы узнаете много интересно-го о ЛЭТИ.
11. Вы ..... планшетом или ноутбуком?
12. Маша не ..... нужную информацию, поэтому попросила подругу о помощи.

Урок включает в себя и задания по говорению (Интернет, часть 1). Они ориентированы не только на материалы, предлагаемые на видеоуроке, но и на китайский учебник русского языка «Восток», входящий в программу обучения китайского университета. Например:

Задание 1. Кратко передайте содержание диалога 2 (Восток-3, стр. 115 / задание 4, стр. 117). Отправьте аудиозапись мне в WeChat.

Преподаватель сопровождает свои задания грамматическим комментарием для предупреждения возможных ошибок.

Обратите внимание!

Говорите правильно:

просить-попросить

а) просить-попросить (кого?/о чем?): просить друга о помощи.

Саша попросил друга о помощи.

б) просить-попросить (кого?) + инфинитив: просить помочь /найти / скачать / дать.

Саша попросил друга найти информацию о Китае.

Саша попросил друга скачать информацию о Китае.

О чем Саша попросил друга? — Он попросил друга помочь ему.

Он попросил друга скачать файл.

Вопросы.

1. Почему Саша позвонил Максиму?

2. О чем Саша попросил Максима?

3. Какие материалы хотел скачать Саша?

4. Каким поисковиком Саша посоветовал воспользоваться (СВ) Максиму?

В уроке представлены также и задания по чтению (Интернет, часть 1).  
Например:

Задание 1. Прочитайте текст «Интернет в нашей жизни». (Восток-3, стр. 118–119). Постарайтесь понять основное содержание текста.

Задание 2. Прочитайте предложения. Напишите «Да», если предложение соответствует содержанию текста, и «Нет», если предложение не соответствует содержанию. Выполненное задание пришлите мне в WeChat.

Правильно или неправильно? Да / Нет

1. Интернет — это безграничная сеть. Да
2. В настоящее время в мире очень мало интернет-пользователей. Нет
3. Интернет дает возможность общаться с людьми, которые находятся в любой точке планеты.
4. Родители часто повторяют, что Интернет очень нужен детям.
5. Подростки мало времени проводят в Интернете и почти не играют в компьютерные игры.
6. Если долго сидеть за компьютером, можно получить проблемы со здоровьем.
7. В Интернете можно найти много полезной информации.
8. Вывод о вреде и пользе Интернета сделать невозможно.

Следующее задание предполагает создание обучающимися пересказа текста. Опираясь на таблицу, кратко передайте содержание прочитанного текста.

В качестве контроля полученных знаний и приобретенных навыков в ходе занятий осуществлялась проверка письменных работ и аудиозаписей устных ответов обучающихся. Например:

Задание: Ответьте на вопросы.

а) Как вы думаете, Интернет — это массовое увлечение или жизненная необходимость? Аргументируйте свой ответ. Используйте следующие модели (задание выполняется письменно):

по-моему ... / по моему мнению ...

я думаю, что ... / я считаю, что ...

б) В своем ответе используйте лексику и информацию из просмотренного видео.

Обучение по данному курсу на двух факультетах в КНР прошли 106 человек. С целью получения рефлексии обучающихся на новый курс, опираясь на опыт работы преподавателей русского языка СЗГМУ им. И. И. Мечникова, была разработана анкета из 12 закрытых и 1 открытого вопроса «Что бы вы могли посоветовать, чтобы улучшить нашу работу?». По итогам анкетирования можно отметить, что в целом презентации понравились, особенно по теме «Интернет», больше всего привлекает визуальная форма представления материала. Студенты отметили, что преподаватель говорит в нормальном темпе, они успевают воспринимать материал, изображений достаточно, в одном кадре достаточное количество материала, объяснение грамматики в презентации удовлетворяет потребностям.

Особо следует сказать о том, что в соответствии с китайской моделью обучения студенты выбрали в качестве ответа на 6-й вопрос «Какой способ проверки понимания информации, представленной в презентации, вам больше подходит?» — письменный рассказ по содержанию презентации, а также из предложенных ответов на вопрос 11 «Какой тип выполнения заданий по грамматике вы считаете наиболее полезным для себя?» студенты предпочли «выполнение заданий, полученных отдельным файлом, с проверкой преподавателем».

Курс получил одобрение китайской стороны, что свидетельствует о его практической значимости в условиях удаленной работы с иностранными студентами.

**Volontsevich, I. A.**

*Saint Petersburg State Electrotechnical University “LETI”*

**Rykova, E. B.**

*North-Western State Medical University named after I.I. Mechnikov*

#### **DISTANCE LEARNING OF CHINESE STUDENTS ON THE BASIS OF ELECTRONIC RESOURCES OF LETI (FROM EXPERIENCE)**

This article is devoted to practical issues of teaching Russian to Chinese students in remote learning using electronic resources, familiarization with the developed distance learning course, its structure, lexical and grammatical exercises.

*Keywords:* distance learning, Chinese students, electronic educational resources, video tutorials.

**Вязовская Виктория Викторовна**

*Воронежский государственный университет*

vyazovskaya@interedu.vsu.ru

**Трубчанинова Маргарита Евгеньевна**

*Воронежский государственный университет*

trubchaninova@interedu.vsu.ru

## **ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПОДГОТОВКЕ ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**

Статья посвящена реализации проектных технологий в процессе организации учебной деятельности иностранных обучающихся. Рассматриваются различные формы проектной работы, применяемые на занятиях по русскому языку как иностранному, результатом которых является формирование компетенций, необходимых обучающимся в их будущей профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, метод проектов, иностранные обучающиеся, организация проектной деятельности, учебный проект.

В настоящее время Россия находится в срединной точке реализации приоритетного проекта «Экспорт образования» (2017–2025), ключевой задачей которого является повышение привлекательности российских образовательных программ для иностранных граждан, улучшение условий их пребывания в период обучения на территории России, а также повышение узнаваемости и статуса бренда российского образования на международном образовательном рынке<sup>1</sup>. В связи с этим решение поставленных задач требует от профессионального сообщества преподавателей РКИ поиска эффективных образовательных технологий, позволяющих уже на самом первом этапе погружения в вузовскую среду помочь обучающимся адаптироваться в ней и параллельно формировать необходимые профессиональные компетенции.

На кафедре русского языка как иностранного Института международного образования Воронежского государственного университета (далее — ИМО ВГУ) проходят подготовку слушатели образовательных программ на русском языке, бакалавры, магистранты, аспиранты, а также стажеры.

Одним из методов, успешно зарекомендовавших себя в работе на начальном этапе обучения, является метод проектов. Под методом проектов мы понимаем «совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути»<sup>2</sup>. Применение данного метода позволяет решить комплекс основных целей предвузовского этапа обучения: коммуникативную, образовательную и воспитательную<sup>3</sup>.

Ввиду ограниченного количества аудиторного времени, отведенного на освоение образовательной программы, проектная деятельность, как правило, смещается во внеаудиторную плоскость: например, подготовка к участию в конференции, творческом конкурсе и т. д. Такой формат дает положительный результат: обучающиеся, выходя за пространственно-временные рамки обычного урока, получают не только новые навыки, обладающие практической ценностью для самого учащегося, но и навыки межличностного общения с преподавателем и со своими одноклассниками, а также с внешними участниками, в том числе и с носителями русского языка.

Организация проектной деятельности предполагает следующие этапы:

1. Инициация (поиск информации, определение участников и инструментария).
2. Проектирование (выбор стратегии и методов, определение правил взаимодействия между участниками и зоны ответственности каждого из участников проекта, наполнение контента).
3. Реализация проекта.
4. Рефлексия (анализ, обсуждение, определение перспектив).
5. Распространение результатов (написание отзывов, размещение фото- и видеоматериалов на сайтах, в соцсетях, мессенджерах, обеспечение обратной связи, расширение круга контактов и др.).

Обучающиеся привлекаются к проектной деятельности как в рамках мероприятий, организуемых администрацией ИМО ВГУ в соответствии с «Планом внеучебных мероприятий», так и в учебных проектах, инициируемых преподавателем или самими участниками.

Проекты, в которые были вовлечены обучающиеся, делятся на три типа:

- учебно-исследовательские (конференции, чтения и др.);
- креативные (культурно-просветительский проект «Моя родная страна», социально-просветительский проект «Русская усадьба», экспресс-курсы «Русское народное художественное творчество: традиции и секреты», конкурс вузовского аудио- и видеотворчества и др.);
- рекреативные («Живое искусство», «Популярная музыка», «Классика и не только», «Steinway & Sons приглашает», «Этот волшебный мир кино», «Музыкальный калейдоскоп» и др.).

Наибольшей популярностью пользуются последние, поскольку не требуют от участников высокого уровня владения русским языком. Однако подготовительная работа со стороны инициатора способствует не только пополнению тезауруса обучающихся, но и формированию у них социокультурных знаний и представлений.

В ходе выполнения различных видов учебно-исследовательской работы обучающиеся представляли свои проекты в следующих формах:

- эссе / доклад / статья, сопровождаемые презентацией PPT, Prezi;
- видеоролик / видеофильм;

- перевод прозаического / поэтического произведения с родного языка на русский / с русского на родной;
- мастер-класс по каллиграфии;
- музыкальный сувенир.

Формы проектной работы варьируются в зависимости от уровня владения учащимися русским языком, их будущей специальности, а также их личных предпочтений. Так, на первых занятиях по русскому языку обучающиеся с помощью преподавателя создают аккаунт в социальной сети «ВКонтакте» и подписываются на страницу ИМО ВГУ, на которой освещаются основные события, в первую очередь — те, в которых непосредственно принимают участие сами обучающиеся. Впоследствии они выкладывают фото- и видеоотчеты, делятся впечатлениями и комментариями, например: ***Балет «Лебединое озеро»** В воскресенье мы ехали в театр оперы и балета на троллейбусе. Давно я знаю об этом известном балете. Потому что, наша китайский учитель очень любит «Лебединое озеро». Я очень счастлива. Поэтому, сейчас я могу смотреть это замечательный балет. В пять часов сорок минут вечером, мы входили в вход театра, нашли наше места. В шесть часов, Балет начался. Мы смотрели серьезно. Я чувствовала, что время быстро проходил. Актеры выступили очень хорошо. Через два часа пятьдесят минут, балет кончил. Я люблю балет, и хочу смотреть еще раз.*

В данном случае работа с соцсетями дает возможность обучающемуся почувствовать себя активным участником процесса и получить обратную связь со стороны не только друзей-иностранцев, но и русскоязычных пользователей Рунета, что позволяет значительно расширить круг общения.

Во втором семестре, когда обучающиеся уже имеют определенный багаж знаний по русскому языку, они принимают участие в различного рода конференциях и творческих конкурсах. Для большинства из них — это первый опыт научно-исследовательской работы, который впоследствии облегчает подготовку к семинарским занятиям, написанию курсовых, выпускных квалификационных работ и магистерских диссертаций. Тематика работ относится к социально-культурной и общественно-политической сферам. Ввиду того что основной контингент предвуза составляют слушатели, которые только готовятся к получению будущей специальности, подобные работы носят реферативный характер. Однако в процессе реализации проекта его участники учатся самостоятельно искать, отбирать, анализировать, структурировать и презентовать информацию в соответствии с требованиями, предъявляемыми к работам данного типа. Немаловажным является и освоение ими русской раскладки клавиатуры, овладение русскоязычными версиями стандартных программ (Word, Excel, PowerPoint), а также приобретение навыка работы с русскоязычными поисковыми системами.

Именно с участия в проектной деятельности для многих иностранцев, обучающихся в России, начинается формирование портфолио. Те, кто уже прошел одну из ступеней высшего образования и готовится к освоению более

высокого уровня, в полной мере осознают практическую пользу учебных проектов. Как правило, мотивированный и заинтересованный контингент составляют стажеры и будущие магистранты / аспиранты. В результате участия в проектах они становятся обладателями сертификатов, грамот, дипломов, которые могут быть учтены в их дальнейшей учебной деятельности, а также при поступлении в магистратуру / аспирантуру. Например, во время прохождения второго тура конкурсного отбора в магистратуру Центрального университета национальностей (г. Пекин, КНР; далее — ЦУН) (о процедуре приема в магистратуру см. подробнее<sup>4</sup>) — устного собеседования — монологическое высказывание выпускника бакалавриата ЦУН, стажировавшегося в ИМО ВГУ и принимавшего участие в проектах, интереснее, ярче, убедительнее высказываний тех претендентов, чей лингвистический и экстралингвистический багаж, а также опыт коммуникации на русском языке формировались в условиях закрытого кампуса китайского вуза, и потому выше оценивается членами приемной комиссии. Ниже приводится фрагмент подобного устного выступления: *В сентябре прошлого года я поехала учиться в Россию, где продолжила совершенствовать свой русский в Воронежском государственном университете. Жить в чужой стране нелегко, но благодаря помощи и поддержке российских преподавателей мы с подругой успешно справлялись со всеми трудностями и проблемами, встречавшимися нам на пути. Живя в России, мы не только изучали русский язык, историю русской литературы, Российскую цивилизацию и другие предметы, мы ещё много путешествовали и принимали участие в научных и культурных мероприятиях разных уровней. В 2017 году мы выступили на II Всероссийских литературно-философских чтений «Бытие человека в современном мире: проблемы и пути решения». Мой доклад «Влияние информационных технологий на речь и поведение человека» занял первое место в секции «Информационное пространство личности» в номинации «Презентация». А видеоролик «Творчество как составляющая студенческой жизни», в создании которого я принимала участие, был отмечен грамотой «За творческое воплощение идей II Всероссийских литературно-философских чтений». А в 2018 году мы выступили с докладами на VI Международной научной конференции иностранных студентов «Студенческая наука как ресурс инновационного потенциала развития». Благодаря участию в этих и других научных мероприятиях я приобрела бесценный опыт публичного выступления перед русскоязычной аудиторией. Могу смело сказать, что жизнь в России, общение с реальными носителями русского языка усовершенствовали мои аудитивные и речевые навыки. А русский мороз сделал меня более устойчивой к негативным факторам внешней среды.*

Особенность описываемых проектов заключается в их открытости, пролонгированности, преемственности. Участники проектов, по окончании обучения в России вернувшись на родину, не прерывают связи с ИМО ВГУ и охотно продолжают сотрудничать, вовлекая в процесс новые заинтересованные лица. Одним из примеров проектного взаимодействия является трехкратное участие (очное и заочное) во Всероссийских литературно-философских

чтениях «Бытие человека в современном мире: проблемы и пути решения» и Международной научной студенческой конференции «Студенческая наука как ресурс инновационного потенциала развития» студентов и магистрантов из ЦУН, находившихся в период с 2017 г. по настоящее время в разных статусах: 2017 — обучающиеся в ИМО ВГУ третьекурсники ЦУН, 2018 — студенты-четверокурсники, 2019 — магистранты.

Наряду с индивидуальными и парными участниками проектов к работе привлекались проектные группы: мононациональные и интернациональные, в состав которых входили и российские участники.

Работа в проектных группах интернационального состава позволила иностранным обучающимся, особенно представителям азиатско-тихоокеанского региона, для которых характерна определенная закрытость, преодолеть психологический барьер при общении на неродном языке, что положительно сказалось на процессе освоения ими русского языка и русской культуры. В некоторых случаях сотрудничество между иностранцами и носителями русского языка, возникшее в процессе реализации проекта, имеет долгосрочный характер, свидетельством которого становится участие таких партнеров в других мероприятиях.

Таким образом, выход из «стерильных» аудиторных условий, переход от лексико-грамматических заданий / упражнений к реальному взаимодействию с носителями русского языка легче осуществить тому, кто уже имел возможность реализовать себя в проектной деятельности, участие в которой повышает интерес обучающихся к получению новых умений и навыков, позволяет им применять полученные знания на практике. Все это способствует формированию социокультурной компетенции, развивает творческий потенциал, повышает мотивированность учащихся, а также помогает им адаптироваться к новым для них условиям обучения и проживания. Опыт проектной работы становится весомой составляющей конкурентного преимущества ее участников в их дальнейшей учебной и трудовой деятельности.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> О приоритетном проекте «Экспорт образования» // Правительство России. URL: <http://government.ru/info/27864/> (дата обращения: 15.01.2020).

<sup>2</sup> Яковлева Н. Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении [Электронный ресурс]: учеб. пособие. 2-е изд., стер. М.: Флинта, 2014. С. 15. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2015/10/19/71da327648fc882ccef7530c24077b1/proektnaya-deyatelnost-v-obrazovatelnom-uchrezhdenii.pdf> (дата обращения: 15.01.2020).

<sup>3</sup> Капитонова Т. И., Московкин Л. В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. СПб.: Златоуст, 2006. С. 62.

<sup>4</sup> Кожеевникова Е. В. Вопросы разработки учебных курсов для магистрантов-русистов в китайском вузе // Поиск. Опыт. Мастерство: актуальные вопросы обучения иностранных студентов: сб. науч. статей / ред. кол. Г. А. Дибцева и др. Воронеж, 2017. Вып. 20. С. 26–32.



**Vyazovskaya, V. V.**

*Voronezh State University*

**Trubchaninova, M. E.**

*Voronezh State University*

**PROJECT ACTIVITIES IN THE PREPARING OF FOREIGN STUDENTS  
AS A COMPONENT OF CROSS-CULTURAL EDUCATIONAL SPACE**

The article considers the implementation of project technologies in the process of organizing educational activities of foreign students. The authors describe various forms of project work used at the lessons of Russian as a foreign language; the result of this project is the formation of students' skills which are necessary for their future profession.

*Keywords:* Russian as a foreign language, project method, foreign students, organization of project activities, personality-oriented approach, academic project.

## НАЦИОНАЛЬНО-ЯЗЫКОВОЙ ТИП ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ДЕВИАЦИИ КАК РЕЗУЛЬТАТ СМЕШЕНИЯ ЯЗЫКОВ (НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ РКИ)

Доклад посвящен проблеме, которая связана с формированием билингвистической компетенции иностранных слушателей на начальном этапе обучения. В центре исследования типы ошибок в родном и русском языке, вызванные таким явлением, как интерференция. Рассматриваются так называемые национальные типы девиации, вызванные конвергенцией родного и русского языков на всех уровнях системы. Знание типологии последовательных и регулярных отступлений позволит избежать такого негативного явления, как смешение.

*Ключевые слова:* билингвизм, девиации, ошибки, межъязыковые соответствия, заимствования, ложные друзья переводчика

По словам А. Н. Радищева: «Преддверие учености есть познание языков... Тако учащийся, приступив к иностранному языку, поражается разными звуками. Гортань его необыкновенным журчанием исходящего из нее воздуха утомляется, и язык новообразно извивается принужденный, изнемогает. Разум тут цепенеет, рассудок без действия ослабевает, воображение теряет свое крылье; единая память бдит и острится, и все излучины и отверстия свои наполняет образам неизвестных доселе звуков. При учении языков все отвратительно и тягостно. Если бы не подкупляла надежда, что, приучив слух свой к необыкновенности звуков, и усвоив чуждые произношения, не откроются потом приятнейшие предметы, то неуповательно восхотел бы кто вступить в столь строгий путь»<sup>1</sup>. Сегодня это высказывание приобретает особую актуальность, во-первых, знание иностранного языка становится осознанной необходимостью для всех, во-вторых, это важно для студентов, которые получают образование на неродном языке, в нашем случае на русском.

Как известно, при изучении иностранного языка студент, особенно в начале обучения, допускает значительное количество ошибок, связанных с алломорфизмом языковых систем на грамматическом, фонетическом, графическом уровнях. Чем больше фонетические, грамматические расхождения, тем заметнее ошибки при обучении на начальном этапе, и наоборот.

Вторым фактором является так называемое смешение, которое происходит в языковом сознании формирующихся билингвов. Очевидно, что можно выделить в особую группу лингвистические трудности, обусловленные конвергентно-дивергентными свойствами родного и изучаемого языка. Из-

вестно, что для носителей каждого определенного языка существует в русской языковой системе то, что хуже или лучше всего усваивается. В настоящем докладе мы остановимся на основных ошибках, которые можно охарактеризовать как национальные, поскольку являются системно-типовыми и обуславливаются конвергенцией русского и родного языков.

По нашему мнению, существуют не просто ошибки (в начале обучения и в дальнейшем, но уже в меньшем количестве), но национальные лингвистические девиации — регулярные неосознанные отступления, или совокупность ошибок, обусловленных конвергенцией систем родного и изучаемого языков.

Типология нарушения норм изучаемого языка включает в себя две разновидности:

- общие ошибки, типичные для носителей различных языков;
- специфические ошибки, присущие только носителям данного конкретного языка.

Так, например, универсальной фонетической ошибкой является отсутствие редукции гласных в слабой позиции: [*прямая*], [*одна*], [*положительный*], [*угол*], [*атомов*]. Другое характерное нарушение произносительных норм русского языка — отсутствие оглушения звонких в абсолютном конце слова [*друг*], [*дробь*], [*мороз*], [*кровь*], [*атомов*].

Однако для носителей, например, арабского языка можно выделить фонетическую особенность произношения звука [п] как [б], связанную с отсутствием первой фонемы в системе языка. Для носителей испанского языка таким маркером, позволяющим провести идентификацию, является смешение [в] и [б]. Китайские студенты, как известно, не различают в начале обучения звуки [р] и [л].

Однако говорить о национальном типе лингвистической девиации можно лишь в том случае, когда проанализированы нарушения на всех уровнях языка.

Можно выделить типы таковых ошибок на всех структурных уровнях:

- фонетические ошибки,
- лексические ошибки,
- грамматические ошибки,
- этикетные ошибки.

Другими словами, совокупность нарушений можно представить в виде модели.

Примером такого типа являются наиболее характерные нарушения, которые возникают при обучении с нуля у слушателей с родным французским и китайским языками<sup>2</sup>.

1. Фонетические ошибки. Как известно, элементарный курс языка начинается с фонетики, т. е. постановки артикуляции звуков, изучения соотношения звук — буква. Важным является не только обучение фонологическим характеристикам отдельного звука, но и рассмотрение его позиционных

и комбинаторных чередований. Зачастую рекурсия предыдущего звука накладывается на экскурсию последующего.

Самой распространенной ошибкой у китайских слушателей и франкофонов является отсутствие редукции гласных в слабой позиции, мы отмечали это как универсальное отступление от орфоэпических норм русского языка.

Несовпадение характеристик фонемы в родном и изучаемом языках также приводит к фонетическим нарушениям. Русское «о» заднего ряда среднего подъема зачастую произносится как дифтонгоидный [ou], что обусловлено характеристиками звука в китайском языке. В некоторых случаях наблюдаются даже замены о/у в сильной позиции [*устрый*], [*цирколь*], [*друбь*] и др.

Отсутствующие в системе родного языка звуки также подвергаются субституциям. Так, фонема [ы] часто передается звуками [ei], фонема [ц] заменяется на [с] [*сиркуль*], [*сифры*].

В области произношения согласных у китайских слушателей и франкофонов отмечаются две стойкие тенденции: универсальная, отсутствие оглушения звонких в абсолютном конце слова: [*дробь*], [*нож*], [*снег*], [*рычаг*], [*помог*] и специфическая, смешение глухих и звонких в сильной позиции: [*баба*] вместо папа, [*гость*] вместо кость, [*дело*] вместо тело и др.

Смещение сонантов «р» и «л», связанное с отсутствием какуминального [р] и несовпадение фонологических характеристик русского и китайского [л].

Произношение в два фонетических слова предложно-падежных сочетаний и несоблюдение ассимиляций: [*с другом*] вместо [*здругом*], [*с помощью*] вместо [*спомощью*], [*подписал*] вместо [*потписал*] и др.

Отсутствие упрощения групп согласных [*здравствуй*] вместо [*здраствуй*], [*аспирантский*] вместо [*аспиранский*], [*лестница*] вместо [*лесница*] и др.

В абсолютном конце слова у существительных мягкие согласные произносятся китайскими студентами как сочетание согласный и гласный и: [*дروби*] вместо [*дробь*], [*тетради*] вместо [*тетрадь*].

Для франкофонов характерным фонетическим нарушением является произношение мягкого [к'] в позиции перед гласными непереднего ряда и в абсолютном конце слова, например [*к'ак*], [*к'огда*], [*так'*]. Другая характерная особенность — произношение [em] как носовой: [*тампература*], [*сантиментальный*] и др.

На первом и втором этапах обучения (уровень А0 — В2) достаточно устойчивым является нарушение интонирования. Так, в начале и середине предложения для китайских студентов весьма частым является понижение интонации, не характерное для русских ИК. Для франкофонов, чья интонация также отличается от русской, можно отметить сохранение прототипической интонации при перечислении и в конце слова (повышение тона).

2. Лексические ошибки могут быть связаны с особенностями выражения лексического значения в разнотипных языках, т. е. с семантической интерференцией.

Наибольшую опасность возникновения семантических ошибок таят в себе межъязыковые параллели в родном и изучаемом языке. Ранее мы писали, что отношения коррелятивных пар могут быть следующими:

– Омонимия, или «ложные друзья переводчика».

– Семантическое несовпадение структур ЛЗ, так называемые слабые эквиваленты, когда происходит потеря архи- или периферийной семы.

– Заимствования, которые в целом сохраняют определяющий набор сем прототипа, однако в ряде случаев наблюдается перераспределение сем или отсутствие коннотативного компонента<sup>3</sup>.

Если заимствования и слабые эквиваленты оказывают дидактическую помощь преподавателю, т. е. во многом способствуют пополнению лексического запаса, то первый тип отношений приводит к смешению и коммуникативным ошибкам (см. подобные смешения на материале русского и английского языков<sup>4</sup>). Приведем некоторые примеры так называемых межъязыковых омонимов, или «ложных друзей переводчика»:

*Бегать* 跑步 (别客气 *bie ke qi* — не за что), *вы* 您, 你们 (喂 *wei* — Алло), *гора* 山 (杳晃 *ga la* — угол), *да* — 是 (大 *da* — большой), *день* — 日 (剑 *jian* — меч), *до* — 到 (多 *duo* — много), *дома* — 在家 (堕马 *duo ta* — упал с коня), *дядя* — 舅舅 (佳佳 *jia jia* — обычное жен. имя), *и* — 和 (1 *yi* — один), *или* — 或 (毅力 *yi li* — твердость), *к* — 朝向 (课 *ke* — урок), *лето* — 夏天 (列大 *lie da* — сокращенное название СПбГУ), *мальш* — 小孩 (马累死 *ma lei si* — конь умер из усталости), *на* — 在...上 (那 *na* — там / туда), *но* — 但是 (诺 *nio* — обещание), *рада* — 高兴 (辣的 *la de* — острый), *час* — 小时 (掐死 *qia si* — удушье), *я* — 我 (鸭 *ya* — утка), *сессия* — 考试期 (谢谢呀! *xie xie ya!* — Спасибо!)

Для франкофонов межъязыковые омонимы на первом этапе также регулярно приводят к ошибочному употреблению русских слов: *фигура* — *figure* (лицо), *коридор* — *corridor* (переход, галерея), *ресурсы* — *ressourse* (запас), *модель* — *modele* (тип, вид), *девиз* — *devise* (валюта), *пароль* — *parole* (слово), *мобильный* — *mobile* (подвижный) и др.

3. Грамматическая конвергенция языков также находит выражение в регулярных нарушениях у слушателей. Так, это касается выбора отдельных грамматических форм или вопросов согласования в словосочетании. Способы выражения категории падежа в китайском языке (порядок слов и служебные слова) отличаются от русского, где основным является аффиксация, поэтому высокочастотные такие ошибки, как: я любить ты.

Категория числа в китайском языке выражается иным способом, нежели в русском. На начальном этапе отмечается значительное смешение в идентификации рода русских существительных. Для китайских студентов трудно изучать такие существительные, которые имеют два рода, иногда м. р., иногда ж. р., например: *староста*, *грязнуля*, *задира*, *мямля* и т. д.

В китайском языке для существительных нет понятия числа, например: (он 他 *ta*) и (она 她 *ta*) — ед. ч. Но когда мы хотим выразить мн. ч., добавляется

постфикс (们 *men*, как постфикс). Например: 他们 (они м. р.), 她们 (они, ж. р.). Выражение ед. ч. и мн. ч. зависит от семантики слова, а не от грамматики. Во французском языке показателем множественного числа является флексия *-s*, поэтому у носителей могут наблюдаться такие русские грамматические формы множественного числа : *джинс* вместо *джинсы* и т. д.

4. Не менее значимыми являются ошибки, связанные с незнанием этикетных форм. Так, в обращении в китайском языке используются постфиксы, прибавляемые к имени нарицательному. Номинация по имени или имени-отчеству (что является специфической русской формой) психологически сложна, дается слушателям с трудом, особенно на начальном этапе, поэтому зачастую выбирается форма преподаватель, которая не имеет к практике русского этикета никакого отношения, она является мертвой. В ты и вы-общении также наблюдается смешение форм, доминантной является форма 2 л. ед. ч. даже в официальной ситуации. Для франкофонов в неофициальной ситуации (вне урока) доминантной формой обращения является *madame*.

Очевидно, что степень девиации обусловлена многими факторами: степенью алломорфизма языков, владением английским языком, индивидуальными особенностями студента, его возрастом, способностями и т. д. Девиация может быть явной и неявной, сглаженной, в дальнейшем при известных усилиях студента и педагогов нарушения могут нивелироваться, а тип девиации разрушаться. Знание вышеописанных особенностей важно для успешного обучения РКИ и социальной адаптации иностранного студента в стране изучаемого языка. Работа на подготовительном факультете дает системные наблюдения для описания типов таких девиаций для носителей арабского, испанского, вьетнамского, турецкого языков. Однако это тема другой статьи.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Радищев А. Н.* Путешествие из Петербурга в Москву. Вольность. М.: Наука, 1992. С. 235.

<sup>2</sup> *Габдреева Н. В., Фэн Тяньюй.* Типология ошибок как результат конвергенции при изучении китайцами русского языка на начальном этапе // Современные проблемы филологии, педагогики и методики преподавания языков: Сборник научных трудов по итогам всероссийской научно-практической конференции. Казань, 2019. С. 95–99.

<sup>3</sup> *Габдреева Н. В.* Межъязыковые лексические корреляции: семасиологические отношения // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2016. № 6. С. 112–115.

<sup>4</sup> *Михайлова Е.* Об изучении лексико-семантических параллелей на занятиях по РКИ // Актуальные проблемы преподавания РКИ в вузе. М.: Изд-во МГИМО-Университет, 2014. С. 311–316.

**Gabdreeva, N. V.**  
*университет????*

## **NATIONAL-LANGUAGE TYPE OF LINGUISTIC DEVIATION AS A RESULT OF MIXING OF LANGUAGES (AT THE INITIAL STAGE OF RCT STUDY)**

The report is devoted to the problem related to the formation of linguistic competence of foreign students at the initial stage of training. In the center of the study, the types of errors in the native and Russian languages caused by such a phenomenon as interference. The so-called national types of deviation caused by the convergence of the native and Russian languages at all levels of the system are considered. Knowledge of the typology of consistent and regular income would avoid the negative phenomenon of mixing.

*Keywords:* bilingualism, deviation, error, inter-language matching, borrowings, false friends.

**Гаврилова Валентина Леонидовна**

*Российский государственный педагогический  
университет имени А. И. Герцена*

gavrilova\_spb@mail.ru

**Теримова Римма Михайловна**

*Российский государственный педагогический  
университет имени А. И. Герцена*

teremova\_2003@mail.ru

## **КОММУНИКАТИВНО-ИНТЕРАКТИВНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

В статье рассматриваются проблемы коммуникативно-интерактивной организации учебного процесса, которая позволяет активизировать навыки эффективного межличностного общения инофонов на русском языке, достичь взаимопонимания представителей различных сообществ. Коммуникативно-интерактивная организация учебного дискурса строится на использовании методического инструментария интерактивных учебников нового поколения.

*Ключевые слова:* принцип интерактивности, коммуникативно-интерактивная организация обучения, взаимодействие, учебник нового поколения.

В настоящее время, когда особенно актуальным становится обеспечение адекватного взаимодействия представителей разных социумов, в сфере иноязычного образования, в том числе и в практике преподавания русского языка как иностранного, остро встает проблема обучения общению на русском языке с точки зрения его интерактивно-коммуникативной организации, обеспечивающей эффективность и результативность взаимодействия партнеров общения. Коммуникативно-прагматический подход, в русле которого в последние годы развивается методика преподавания русского языка как иностранного, позволил ввести в методическую науку принцип интерактивности, ставший базовым для современного понимания учебного процесса.

Интерактивная организация учебного процесса предполагает активное взаимодействие субъектов коммуникации, всех его компонентов и предусматривает их постоянную обратную связь.

В методике преподавания иностранных языков выделяются два субъекта учебной деятельности: обучающий и обучаемый. Взаимодействие преподавателя и обучаемых, прежде всего, может быть проанализировано с учетом цели обучающего, его интенций и стремлений.

Преподаватель, по сути дела, руководитель учебного процесса, выполняет когнитивно-информационные функции: передать сумму знаний, отразить,



обозначить, с возможно большей приближенностью к ситуациям естественной коммуникации, российскую действительность, донести до обучаемых информацию о русской картине мира, а также прагматико-апеллятивные: организовать различные программы речевой деятельности инофонов, максимально воздействовать на обучающихся, научить их общаться в условиях различных сфер коммуникации, адекватно воспринимать чужую действительность и речь, адекватно и толерантно реагировать на них, сформировать в них черты «вторичной языковой личности» с учетом ее трехуровневой структуры.

Существенно изменилась педагогическая парадигма: обучаемый перестает рассматриваться как объект воздействия, он обретает статус активного субъекта учебного процесса. В рамках компетентностного подхода изучающий язык ведет коммуникацию с целью реализации своих потребностей: развития своей личности, приобретения способности осуществлять межкультурное общение. Таким образом, учащийся — это уже не объект обучения, не пассивный деятель учебного процесса, выполняющий указания субъекта, а активное начало, «субъект, способный самостоятельно принимать решения, вступать во взаимоотношения с другими учащимися»<sup>1</sup>. У учащихся развивается компетенция к саморазвитию личности, к самостоятельности действий, большая активность. Инофоны учатся формулировать собственное мнение, правильно выражать мысли, аргументировать свою точку зрения, вести дискуссию, слышать и понимать оппонента. Взаимодействие учащихся и преподавателя можно рассматривать как педагогическое сотрудничество с учетом интересов, мотивов учащихся, их индивидуальных психологических особенностей, сфокусированное на формирование положительных эмоций обучаемых, чтобы они как участники образовательного процесса могли не только конструктивно общаться друг с другом, но и максимально раскрыть себя в коммуникации.

В процессе общения коммуниканты, воздействуя друг на друга, организуют совместную деятельность. Однако добиться успешной интеракции, взаимопонимания, установить необходимый контакт они могут только при наличии определенного объема общих знаний (апперцепционной базы, по Л. П. Якубинскому), точек соприкосновения их культур.

Вступая в процесс коммуникации, как преподаватель, так и иностранные учащиеся должны владеть знаниями и представлениями, которые хранятся в когнитивной базе лингвокультурных сообществ, представителями которых они являются, т. е. владеть социокультурным кодом данных сообществ.

Преподаватель, воздействуя на обучаемых, должен обладать определенным пресуппозиционным фондом знаний об обучаемых, и фонд этот должен быть достаточно велик и адекватен, должен знать и учитывать специфику образа жизни, быта, культуры, национальные особенности, понимание мира, духовных ценностей сообщества, к которому принадлежит адресат, уровень владения иностранными учащимися русским языком и русской культурой,

потребности и запросы, цели обучения, социальную роль адресата, возраст, индивидуально-психологические особенности, жизненный опыт. Более того, он должен понимать и в определенной мере разделять взгляды учащихся, принимать систему их мыслей, ценностей, их культуру и с учетом всех этих факторов выстроить систему воздействия на адресата, предвидя все сложности принятия русской культуры коммуникантами: их ошибки, конфликты, обусловленные тем, адресат не может преодолеть стереотипы, которые приняты в его стране, ведь обучаемый будет оценивать все явления российской действительности в «кодах» своей культуры. Именно с учетом такого «опережения» осуществляется диалог обучающего с обучаемыми.

Как отмечает М. М. Бахтин, роль других, для которых строится высказывание, исключительно велика. Говорящий с самого начала ждет от них ответа, активного ответного понимания. Все высказывание строится как бы навстречу этому ответу<sup>2</sup>.

Этот эффект предполагаемого ответного действия во многом определяет успех речевой интеракции: чем он более точен, верен и адекватен, тем больший эффект достигается в обучении. Более того, представление об этом эффекте определяет совокупность методов и приемов, которые преподаватель организует в процессе обучения: в диалогическом общении, личных формах монологической речи, заданиях и упражнениях, ролевых играх, учебном материале. Предлагаемый учебный материал должен представлять обучаемым русскую картину мира, давать определенный объем знаний, информацию, отражающую цель адресата.

Инофоны, в свою очередь, должны быть в определенной мере подготовлены к восприятию, а следовательно, пониманию предлагаемой им социокультурной информации (специфика, особенности жизни, быта, культуры, понимания и мировидения русских), языковых средств общения на русском языке, адекватно интерпретировать получаемую информацию, уметь выстраивать в своем сознании когнитивные модели, соответствующие полученной информации и интенции партнеров, и, в свою очередь, воздействовать на коммуникантов, добиваясь реализации своих целей и в итоге адекватного сотрудничества.

Безусловно, не вызывает сомнений факт, что когнитивные пространства коммуникантов не совпадают полностью. Как бы хорошо ни знал преподаватель культуру обучаемых, он никогда не владеет ею в том объеме, в каком владеют ею обучаемые им студенты. Инофоны, вступая в коммуникацию на русском языке, конечно же, не владеют социокультурным кодом своих партнеров по общению в полном объеме. Тем не менее всегда существует зона пересечения этих пространств, которая обеспечивает общность пресуппозиции, являющейся необходимым условием любого взаимодействия.

Коммуникативно-интерактивная организация учебного процесса строится на использовании педагогических коммуникативно-интерактивных технологий обучения, которые методически обеспечиваются учебниками нового поколения, имеющими интерактивный характер.

В аспекте коммуникативно-интерактивной организации учебного курса особенно важен вопрос о текстовом пространстве. В целом большую часть текстов целесообразно квалифицировать как форму интерактивной коммуникации, с позиций современной лингвистики определяемую как дискурс, коммуникативное событие, пронизанное диалогическими взаимоотношениями.

Учебные материалы отличаются разнообразной системой творческих заданий интерактивного характера: диалоги, полилоги, дискуссии («Национальная культура русских людей сегодня. Какая она?», «Зачем становятся волонтерами?»), социологические опросы («В какое время вы бы хотели жить: в XIX веке, в 70-е годы XX века или в наше время?», «Чем отличается Петербург от Москвы?», «Жить без Интернета. Это возможно?»), клубы, передачи («Десять достопримечательностей России», «Путешествие по литературному Петербургу», «Коты на страже Эрмитажа»), праздники («День мороженого», «Праздник мостов»), игры-квесты, квесты-экскурсии, во время которых нужно решать творческие задачи, («Какие цветные мосты “повисли над водами” в Петербурге?», «Какие места Петербурга описал А. С. Пушкин в поэме «Медный всадник?», «На каких зданиях Герценовского университета можно увидеть герб вуза, символ бывшего Воспитательного дома? Что он обозначает?»).

Мастер-классы, разнообразные ролевые игры приближают учащихся к ситуации реального общения, облегчают взаимопонимание с носителями русского языка в условиях межкультурной коммуникации. Задания должны носить творческий характер, активизировать учащихся, приглашать к участию в обсуждении проблем и их решении. Особое место занимает метод проектов, в частности, такая его форма, как подготовка и выступление с презентацией по выбранной проблеме. Студенты самостоятельно проводят дискуссии, выступая в роли преподавателя.

Таким образом, внедрение коммуникативно-интерактивной организации учебного процесса, с реализацией многообразной системы интерактивных методов и приемов, способствует решению основной стратегической цели языкового образования — формированию вторичной языковой личности инофонов, конструктивному, адекватному межличностному общению представителей различных социумов, достижению их взаимопонимания в решении актуальных проблем, активному и полноценному сотрудничеству в современном поликультурном мире.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Термова Р. М., Гаврилова В. Л. Метод проектов в ракурсе интерактивно-коммуникативной организации обучения иностранных учащихся русскому языку // Мир русского слова. 2014. № 3. С. 79.

<sup>2</sup> Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. 2-е изд. М.: Искусство, 1986. С. 20.

**Gavrilova, V. L.**

*Herzen State Pedagogical University*

**Teremova, R. M.**

*Herzen State Pedagogical University*

## **COMMUNICATIVE-INTERACTIVE ORGANIZATION OF THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO FOREIGN STUDENTS**

The article deals with the problems of communicative and interactive organization of the educational process, which allows you to activate the skills of effective interpersonal communication of foreign speakers in Russian, to achieve mutual understanding between representatives of different communities. The communicative and interactive organization of the educational discourse is based on the use of methodological tools of interactive textbooks of a new generation.

*Keywords:* the principle of interactivity, interactive and communicative organization of training, interaction, a new generation textbook.

## **ПРОЕКТ УРОКА ПО СТИХОТВОРЕНИЮ «ТРИ ЖЕНЫ МАНДАРИНА» НИКОЛАЯ ГУМИЛЕВА: К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ФИЛОЛОГАМ-ИНОСТРАНЦАМ**

В статье рассматриваются особенности преподавания русской литературы иностранным учащимся филологических факультетов и предлагается проект занятия, в ходе которого студенты узнают об акмеизме и творческой личности Николая Гумилева, а также анализируют стихотворение «Три жены мандарина».

*Ключевые слова:* преподавание русской литературы иностранцам, акмеизм, Николай Гумилев.

Современной методикой РКИ достаточно подробно освещены различные аспекты, связанные с чтением русской литературы иностранными учащимися в рамках изучения русского языка: определены требования к выбору художественных текстов, предложены различные подходы к работе с ними, издано немалое количество учебных пособий. Менее разработаны вопросы, которые касаются преподавания русской литературы как отдельной дисциплины студентам-иностранцам, обучающимся по программе бакалавриата на филологических факультетах. Это справедливо отмечают авторы статей, посвященных данной теме, указывая на недостаточную обеспеченность курса учебно-методическими разработками, а главное — на несоответствие требований, предъявляемых образовательными программами, языковой, культурной и специальной подготовке иностранных студентов, и на вытекающую из этого несостоятельность подходов к преподаванию им русской литературы<sup>1</sup>.

Так, объективно непосильной задачей для зарубежных учащихся является освоение аутентичных произведений большого объема (и в большом объеме) на русском языке, особенно учитывая их перегруженность социокультурными коннотациями, которые без труда считываются носителями языка, но остаются неясными для инофонов. Кроме того, в случае если студенты приехали из стран с другой традицией изучения литературы в школах, иными должны быть и требования к анализу художественных текстов, с практикой которого они — в отличие от российских учащихся — могут быть не знакомы.

При этом упрощенный подход — когда в предлагаемых иностранным студентам учебных материалах отсутствуют отсылки к теории и истории литературы и/или вместо знакомства с аутентичными текстами учащиеся читают адаптированные произведения, их сокращенные версии и переводы, выполняя задания не литературоведческого, а лингвистического либо

лингвострановедческого характера, — не позволяет сформировать те профессиональные компетенции, которыми должны обладать студенты по завершении университетского курса по РЛ (знание истории русской литературы, основных этапов и направлений ее развития, а также умение интерпретировать художественные произведения, опираясь на их поэтику и историко-культурный контекст, т. е. те сведения и навыки, которые выпускники впоследствии могли бы применить в собственной педагогической и научно-исследовательской деятельности).

В современной методике преподавания русской литературы филологам-иностранцам отсутствует единое мнение о том, как разрешить обозначенные выше противоречия. В то же время сама проблематизация имеющихся подходов к проведению русской литературы в иностранной аудитории и число возникших в связи с этим разнообразных методических советов позволяют преподавателям, опираясь на те из них, которые кажутся им наиболее убедительными, разработать собственные учебные материалы таким образом, чтобы, с одной стороны, курс был доступным и посильным для иностранных учащихся, а с другой — способствовал формированию у них специальных знаний и умений. Предлагаемый нами проект урока, основанный на рекомендациях О. Л. Хамаевой по преподаванию РЛ в иностранной аудитории, М. А. Литовской и Н. В. Кулибиной — по работе с художественными текстами на уроках РКИ, а также на методических разработках по русской литературе начала XX в. Н. В. Барковской, учитывает, как нам кажется, и первое, и второе требование.

Данное занятие входит в серию уроков по поэзии Серебряного века, без которой представление о литературном процессе XX ст. было бы неполным, и знакомит филологов-иностранцев с особенностями одного из наиболее значимых поэтических течений начала века — акмеизмом. Урок выстраивается вокруг стихотворения «Три жены мандарина», входящего в «Фарфоровый павильон» — сборник «китайских» стихов Н. С. Гумилева.

Стихотворение описывает отношения между мандарином (чиновником в древнем Китае), его законной женой, наложницей и служанкой. Повествование ведется от лица самих героев. Сначала вступает жена мандарина, отмечая: «От начала мира уважает мандарин свою законную супругу»<sup>2</sup>. Затем слово берет наложница. Рассказывая о своем положении в семейной иерархии, она некоторым образом ставит под сомнение сказанное женой: «Если нет детей у мандарина, мандарин наложницу заводит»<sup>3</sup>. Служанка опровергает значимость обеих, замечая: «Для чего вы обе мандарину? Каждый вечер новую он хочет»<sup>4</sup>. Завершается стихотворение словами самого мандарина, которые указывают на то, что все, сказанное «женами», не имеет смысла, ввиду быстротечности времени, а именно — того факта, что сам мандарин стал старым: «Замолчите, глупые болтушки, и не смейтесь над несчастным старцем»<sup>5</sup>.

Выбор именно этого стихотворения для анализа на уроке по русской литературе в иностранной аудитории мотивирован несколькими фактора-

ми. Прежде всего, оно относится к тематической группе «русские о тебе». По мнению исследователя М. А. Литовской, «анализ подобного рода текстов <...> вызывает живой интерес практически у всех, даже “закрытых” учащихся»<sup>6</sup>. Это подтверждает наш собственный опыт: в частности, стихи «Три жены мандарина», актуальные для разбора в аудитории китайских студентов и представляемые нами в разных группах (не только на уроках русской литературы, но и на занятиях по аналитическому чтению), всегда привлекали внимание учащихся и побуждали их высказаться. Главным образом комментарии студентов касались брачной культуры древнего Китая, в некоторых случаях — затрагивали специфику семейных отношений в современном Китае. Особую роль, на наш взгляд, играло то, что стихотворение Н. С. Гумилева, отсылая к реалиям древнего Китая, не связано с политикой и идеологией, ввиду чего его обсуждение с китайскими учащимися всегда проходило достаточно свободно.

Кроме того, в отличие от работы с другими произведениями акмеистов, насыщенных аллюзиями<sup>7</sup> на различные реалии, как правило, русской или европейской культуры, которые в аудитории студентов из Азии зачастую требуют отдельного комментария, при чтении стихотворения «Три жены мандарина» учащиеся из Китая, по понятной причине, не испытывают трудностей, связанных с понимаем культурного фона. Им известна специфика семейной иерархии в древнем Китае и понятна иллюстрация этой иерархии посредством описания блюд на тарелках героинь (у жены мандарина — это ласточкины гнезда, у любовницы — гусь, у служанки — варенье). Поэтому при работе с этим текстом внимание студентов можно сразу направить на те детали, которые демонстрируют особенности поэзии акмеистов (этому способствует и то, что стихотворение «Три жены мандарина» не содержит сложных синтаксических конструкций и лексики и не требует отвлекаться на снятие языковых трудностей).

В качестве первого задания студентам можно предложить прочесть учебный комментарий, посвященный акмеизму, в котором будут оговорены следующие «узловые моменты» (выделяя их, мы опирались на учебное пособие Н. Барковской «Поэзия Серебряного века»<sup>8</sup>): 1) в 1910 г. происходит кризис символизма, некоторые поэты выступают против метафор символистов, трудных для восприятия, провозгласив основным критерием художественного текста ясность; 2) символизм сменяют новые поэтические течения, среди них — акмеизм, зародившийся в 1911 г.; 3) «вождем акмеизма»<sup>9</sup> становится Н. Гумилев (в число поэтов, примкнувших к этой поэтической школе, входят также А. Ахматова, О. Мандельштам, С. Городецкий, Г. Адамович, Г. Иванов и др.); 4) основными постулатами акмеизма являются приятие мира и называние всех вещей их именами; отношение к культуре как к духовному началу, способному противостоять хаосу; восприятие предметного мира как «культурного», а вещей — как знаков культуры; отношение к культуре прошлого как к собеседнику, «от которого ждут ответа на вопросы сегодняшнего дня»<sup>10</sup>; 5) основные черты поэзии акмеистов — это стилизованная простота,

зачастую достигаемая с помощью техники маски; фокусировка изображения на вещной среде, предметах; насыщенность стихов культурными аллюзиями — отсылками к прошлому, культуре других стран, литературным текстам и произведениям искусства. Мы намеренно предлагаем план, а не готовый текст комментария, поскольку лексические единицы и грамматика последнего могут варьироваться в зависимости от уровня студентов, а также задач, которые ставит перед собой преподаватель. По прочтении студентами составленного преподавателем текста рекомендуется задать учащимся вопросы по его содержанию: 1. Какое направление предшествовало акмеизму? 2. Чем акмеизм отличался от символизма? 3. Какие особенности поэзии акмеизма можно выделить? 4. С какими взглядами акмеистов связаны эти особенности? 5. Какие поэты были представителями данного течения?

От ответа на последний вопрос можно логически перейти к творческой личности Николая Гумилева, еще раз обозначив его роль в создании платформы акмеизма, а также упомянув, что его называли «поэтом-путешественником» и «поэтом географии»<sup>11</sup>. Затем сообщить об интересе Гумилева к Востоку, в частности — к Китаю, а после — прокомментировать историю создания сборника «китайских» стихов «Фарфоровый павильон», отметив, что сборник представляет собой вольные переложения произведений древнекитайских поэтов, с которыми Гумилев, не знавший восточных языков, знакомился по французским и английским изданиям<sup>12</sup>. Так, например, автором стихотворения, по мотивам которого были написаны «Три жены мандарина», является, как уточняют составители собрания сочинений Н. Гумилева 1988 г., Цзяо Жань<sup>13</sup>. На наш взгляд, упоминание об увлечении поэта культурой Китая и того факта, что анализируемое стихотворение является переложением произведения древнекитайского сочинителя, позволит «создать у учащихся устойчивый мотив чтения текста»<sup>14</sup>, что, по мнению Н. Кулибиной, является основной задачей предтекстовой работы. Кроме того, вместе с комментарием, посвященным акмеизму, сообщение о творческих поисках Н. Гумилева и его работе над сборником «Фарфоровый павильон» расширит понимание анализируемого стихотворения и создаст «предпосылки к интерпретационной деятельности»<sup>15</sup> учащихся.

Начать разбор самого стихотворения можно с обсуждения названия, предложив студентам ответить на следующие вопросы: 1. Кто такой мандарин? 2. Почему у него три жены? и т.д. Затем приступить к аналитическому чтению текста, задавая вопросы к каждой строфе. Например, прочитав строфу, содержащую реплику законной жены, можно задать следующие вопросы: 1. Кто является первой «женой» мандарина? 2. О чем она рассказывает? 3. Какое блюдо лежит у нее на тарелке? 4. Почему именно это блюдо? Подобные вопросы можно задать к строфам, в которых слово берут наложница и служанка. В финале можно спросить о том, как обращается к женщинам мандарин, что лежит на тарелке у него и что отсутствует на его столе в отличие от героинь.



После обсуждения содержания стихотворения можно перейти к выявлению тех особенностей акмеизма, которые в нем воплощены. Для выполнения этого задания студентам предлагается еще раз обратиться к чертам поэзии акмеистов и назвать те из них, которые, на их взгляд, встречаются в стихотворении. Студенты могут отметить: 1) стилизованную простоту, которая в «Трех женах...» достигается за счет того, что речь идет от лица мандарина и его женщин; 2) фокус на «вещах», представляющих собой культурные знаки (так блюдо на тарелке жены мандарина — ласточкины гнезда, являясь одним из самых изысканных, дорогих и «статусных» деликатесов китайской кухни, задает направление для интерпретации положения, занимаемого героями стихотворения в семейной иерархии, посредством содержимого посуды, стоящей на их столах); 3) наличие в тексте культурных отсылок, в данном случае — к древнекитайской культуре. Кроме того, обратив внимание студентов на слова мандарина, а также на то, что реплика каждого последующего героя в стихотворении опровергает высказывание предыдущего, можно попросить их выделить основные идеи произведения — иллюзорность внешней устойчивости, скоротечность земных радостей, указав на то, что они являются лейтмотивными для всего сборника «Фарфоровый павильон»<sup>16</sup>, а также на то, что за стилизованной простотой акмеизма часто скрывается усложненное восприятие жизни.

В завершение отметим, что данный проект урока представляет собой всего лишь модель, и его содержание можно варьировать в зависимости от целей и предпочтений преподавателя.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Бодряшова М. В., Сутырина Ю. А.* Принципы изучения литературно-художественных текстов в иностранной аудитории [Электронный ресурс] // Publishing house Education and Science s.r.o. [http://www.rusnauka.com]. URL: http://www.rusnauka.com/pdf/236528.pdf. (дата обращения: 11.05.2021); *Степанян Г. Л.* Русская литература: учебник для иностранных студентов. М.: РУДН, 2017. С. 3–5; *Хабарова К. В., Тимофеева Н. А., Малышева Н. А.* Преподавание русской литературы в системе РКИ как фактор интеграции иностранных учащихся в российское культурное пространство // Символ науки. 2017. № 2–1. С. 181–184; *Хамалева О. Л.* О некоторых проблемах преподавания курса «Русская литература» иностранным студентам-бакалаврам // Педагогический ИМИДЖ. 2018. № 1 (38). С. 143–151.

<sup>2</sup> *Гумилев Н. С.* Глоток зеленого шартреза: Стихи, проза, поэмы / сост. О. Алякринский. М.: Изд-во Эксмо, 2002. С. 340.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> Там же. С. 341.

<sup>6</sup> *Литовская М. А.* Ключевые тексты русской литературы в программе преподавания русского как неродного // Филология и культура. Philology and Culture. 2012. № 2 (28). С. 70.

<sup>7</sup> *Барковская Н. В.* Поэзия «серебряного века»: учеб. пособие. Изд-е 3, дополненное. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2010. С. 101.

<sup>8</sup> Там же. С. 92–101.

<sup>9</sup> Баскер М. Ранний Гумилев: путь к акмеизму. СПб.: РХГИ, 2000. С. 4.

<sup>10</sup> Барковская Н. В. Указ. соч. С. 100.

<sup>11</sup> Баскер М. Указ. соч. С. 11.

<sup>12</sup> Гумилев Н. Стихотворения и поэмы. Серия «Библиотека поэта» / под ред. Л. С. Гейро. Л.: Изд-во «Советский писатель», 1988. С. 581.

<sup>13</sup> Там же. С. 582.

<sup>14</sup> Кулибина Н. В. Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. [Электронный ресурс] // ЛитРес: [litres.ru]. URL: <https://www.litres.ru/n-v-kulibina/zachem-chto-i-kak-chitat-na-uroke-hudozhestvennyy-tekst-pri-izuchenii-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo/> (дата обращения: 11.05.2021).

<sup>15</sup> Хамаева О. Л. Указ. соч. С. 149.

<sup>16</sup> Солнцева Е. Г. Китайские мотивы в «Фарфоровом павильоне» Н. С. Гумилева // Вестник РУДН. 2013. № 4. С. 72–78.

**Ghanem V.A.**

*Ural Federal university named after the first President of Russian Federation B. N. Yeltsin*

**LESSON PLAN DEVOTED TO NIKOLAY GUMILEV'S POEM *THREE WIVES OF A MANDARIN*: IN REGARD TO THE TEACHING RUSSIAN LITERATURE FOR FOREIGN STUDENTS AT THE FACULTY OF PHILOLOGY**

The purpose of this article is to provide guidance in teaching Russian literature for foreign students at the faculty of Philology. It suggests a plan of the lesson in which students will learn about Acmeism and the creative personality of Nikolay Gumilev. Furthermore, students will be able to analyze the poem *Three wives of a Mandarin*.

*Keywords:* Russian literature, foreign students, Acmeism, Nikolay Gumilev.

## ЭЛЕКТРОННЫЙ ПЕРЕВОДЧИК — ДРУГ СТУДЕНТА?

В статье анализируются плюсы и минусы использования компьютерных программ-переводчиков и электронных словарей при изучении русского языка как иностранного на начальном этапе, в частности, рассматривается проблема переводного способа семантизации презентуемой лексики и делается вывод о целесообразности ограничения использования компьютерного перевода и ознакомления обучающихся с основными проблемами, возникающими при его использовании, и возможными способами избежать этих проблем.

*Ключевые слова:* электронные словари, компьютерный перевод, русский язык как иностранный, обучение иностранному языку, семантизация лексики.

Компьютерные программы-переводчики и электронные словари уже прочно обосновались в жизни изучающих иностранные языки. Да, они экономят нам время и в большинстве случаев дают возможность услышать звучание нового слова. Но и новые проблемы, требующие от преподавателя иностранного языка каких-то действий, они тоже принесли. Так, О. Н. Шевченко, анализируя преимущества и недостатки Google Translate, отмечает, что Google Translate часто не хватает точности перевода, особенно когда нужно перевести сложные грамматические конструкции или многозначные слова, есть проблемы и с временем глагола и единственным или множественным числом<sup>1</sup>. И. А. Першагина пишет о том, что студентов необходимо специально учить работе со словарями, разъяснять им словарные пометы и особенности различных электронных словарей<sup>2</sup>. Г. К. Савченко также говорит о необходимости знакомить обучающихся с возможностями современных электронных переводчиков, их недостатками и преимуществами<sup>3</sup>. Соглашаясь со всем вышесказанным, заметим, что оценить качество электронного перевода и разобраться в словарных пометах может только человек, уже хорошо владеющий языком, а пользоваться компьютерными переводчиками начинают сразу и те, кто только приступил к изучению иностранного языка. Вот почему особенно ярко, на наш взгляд, проблемы машинного перевода проявляются на начальном этапе обучения иностранному языку (в том числе русскому как иностранному), и связаны они чаще всего с семантизацией вводимой новой лексики, с попытками обучающихся перевести фрагменты предложений, а также с желанием студентов и слушателей курсов использовать для достижения своих коммуникативных целей тех слов, которые они еще не изучали и, соответственно, пытаются перевести их с родного языка на

изучаемый (в нашем случае русский). И хорошо еще, если в этом не участвует третий язык (например, наши иранские обучающиеся, родным языком которых является фарси, вынуждены использовать в качестве «промежуточного» языка перевода английский, т. к. фарси отсутствует в списке предлагаемых языков и в Google Translate, и в Яндекс-переводчике, и в популярном электронном словаре Multitran).

Проблемы, о которых мы говорим, относящиеся к начальному этапу изучения языка, связаны не со сложной для машинного перевода грамматикой, не с нестандартными языковыми формами, а с многозначностью слов. Вот вполне типичный пример из практики. Преподаватель, показывая на стол, спрашивает: «Что это?» Обучающийся (отсутствовавший на занятии накануне или не выучивший новые слова), заглянув в свой телефон, буквально через несколько секунд выдает ответ: «Это таблица». Понятно, многозначное английское *table*, выбрано не то значение.

Иногда подобные ошибки могут случаться и по вине преподавателя, который из-за нехватки учебного времени семантизирует прочитанное в учебнике новое слово переводным способом или предлагает обучающимся самим посмотреть значение нового слова в компьютерном переводчике. Вот тут-то и хочется вспомнить добрым словом старые бумажные словари, в которых, найдя (да, потратив время на пролистывание страниц) искомое слово, обучающийся сразу видел всю словарную статью и понимал, что слово многозначное. Сейчас ситуация может оказаться иной. Если обучающийся использует именно электронный словарь (например, уже упомянутый нами Multitran), он, вероятно, увидит многозначность, но если он (как большинство, что понятно: хочется иметь возможность переводить не только отдельные слова, но и фразы, и тексты) отдает предпочтение Google Translate или Яндекс-переводчику, то картина будет иной. И Google, и Яндекс покажут ему крупным планом только один вариант перевода (и только где-то внизу ряд других значений, которые обучающийся просто не увидит, т. к. использует программу-переводчик в смартфоне, а не на компьютере с большим монитором).

Рассмотрим хотя бы один пример того, как популярные компьютерные переводчики и словари (Яндекс-переводчик, Google Translate и Multitran) справляются с задачей адекватного перевода с русского языка на другие (мировые!) языки, а потом обратно на русский (последнее представляется важным, ибо, как сказано выше, обучающиеся пытаются переводить и с родного или известного им языка на русский). Для начала попробуем перевести отдельное слово (мы произвольно выбрали из лексического минимума I сертификационного уровня РКИ слово *тарелка*). Результаты представлены в табл. 1.

Как видно из таблицы, некоторые варианты обратного перевода (*картина*, *доска*) имеют мало семантической общности со словом *тарелка* и приводят к разрушающим коммуникацию ошибкам, близкие варианты (*блюдо* и *блюдец*) хотя бы делают коммуникацию возможной.

Таблица 1. Переводим слово *тарелка* без контекста

Язык перевода на / с программа-переводчик	английский	испанский	арабский	китайский
<b>Яндекс</b>	<b>plate</b>	<b>plato</b>	قوحل	板
Перевод обратно на русский язык варианта Яндекс-перевода				
Яндекс	тарелка	блюдо	живопись	доска
Google	пластина	пластина	картина	доска
Multitran	общ. 1) тарелка для сбора пожертвований в церкви, 2) столовое серебро... ( <b>тарелка — 33-е значение в словарной статье</b> )	тарелка, блюдо	доска, картина, панель	доска, пластинка
<b>Google</b>	<b>plate</b>	<b>plato</b>	قبط	盘子 или 盤子
Перевод обратно на русский язык варианта Google-перевода				
Яндекс	тарелка	блюдо	блюдо	тарелка/тарелки
Google	пластина	пластина	блюдо	пластина
Multitran	общ. 1) тарелка для сбора пожертвований, 2) столовое серебро... ( <b>тарелка — 33-е значение в словарной статье</b> )	тарелка, блюдо	блюдо, тарелка	тарелка, поднос / нет варианта
<b>Multitran</b>	<b>1) plate 2) plaque</b>	<b>1) platillo 2) plato</b>	<b>1) قبط 2) نحاص</b>	盘子
Перевод обратно на русский язык варианта Multitran-перевода				
Яндекс	1) тарелка 2) бляшка	1) блюдце 2) блюдо	1) блюдо, 2) просыпаться	тарелка
Google	1) пластина 2) бляшка	1) блюдце 2) пластина	1) блюдо, 2) просыпаться	пластина
Multitran	1) тарелка для пожертвований и т.д. ( <b>тарелка — 33-е значение</b> ) 2) дощечка с фамилией и т.п. ( <b>тарелка — 26-е значение</b> )	1) тарелка, блюдо 2) блюдце, тарелочка	1) блюдо, тарелка, 2) тарелка	тарелка, поднос

Этот результат можно назвать ожидаемым и предсказуемым, т. к. слово *тарелка* многозначное и переводилось без контекста. Рассмотрим другой вариант и переведем фрагмент предложения *тарелка стоит* (чисто грамматически это вообще можно считать предложением). Поскольку словарь Multitran позволяет переводить только одиночные слова, теперь используем только Яндекс-переводчик и Google Translate. Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2. Переводим *тарелка стоит*

Язык перевод на / с программа-переводчик	английский	испанский	арабский	китайский
Яндекс	the plate is standing	placa vale la pena	فقي نحصلا	盘子站着
Перевод обратно на русский язык варианта Яндекс-перевода				
Яндекс	тарелка стоит	пластина стоит	тарелка стоит	тарелка стояла
Google	тарелка стоит	пластинка стоит	подставка для блюд	стоячий
Google	plate stands	soportes de placa	ة حول فقت	板架
Перевод обратно на русский язык варианта Google-перевода				
Яндекс	подставки для тарелок	кронштейны для пластин	стендовая панель	рамка плиты
Google	подставки для тарелок	пластины крепления	тарелки	паллет

Как видим, минимальное расширение контекста практически не улучшило ситуацию. Перевод от Google (судя по обратному переводу) вообще далек от адекватного для всех использованных языков.

Попробуем расширить контекст до полноценного предложения *Тарелка стоит на столе*. Чисто теоретически обычно считается, что контекст уровня предложения вполне достаточен для адекватного перевода, и в большинстве случаев так оно и есть, но, как оказалось, не всегда и не для всех языков. Мы уже писали ранее в другой своей работе, что постановка слова в предложение не всегда обеспечивает адекватный компьютерный перевод<sup>4</sup>. В нашем нынешнем случае обратный перевод варианта от Google Translate с арабского языка на русский представляет собой ошибочную версию. Результаты перевода предложения представлены в табл. 3.

Таким образом, мы приходим к выводу, что целесообразно было бы на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному во избежание ошибок по возможности ограничивать использование компьютерного перевода (особенно для семантизации лексики) и вырабатывать у обучающихся навык критического подхода к его результатам.

Таблица 3. Переводим предложение *Тарелка стоит на столе*

Язык перевод на / с программа-переводчик	английский	испанский	арабский	китайский
<b>Яндекс</b>	<b>The plate is on the table</b>	<b>El plato está sobre la mesa.</b>	قبطال على ةلواطلا	盘子在桌子上。
Перевод обратно на русский язык варианта Яндекс-перевода				
Яндекс	Тарелка стоит на столе	Тарелка на столе	Тарелка стоит на столе	Тарелки на столе
Google	Тарелка на столе	Блюдо на столе	Блюдо на столе	Тарелка на столе
<b>Google</b>	<b>The plate is on the table</b>	<b>El plato está sobre la mesa.</b>	ةحوللا ةلواطلا	盘子在桌子上。
Перевод обратно на русский язык варианта Google-перевода				
Яндекс	Тарелка стоит на столе	Тарелка на столе	Доска лежит на столе	Тарелки на столе
Google	Тарелка на столе	Блюдо на столе	Доска находится на столе	Тарелка на столе

Следует отметить, что еще одним следствием массового использования компьютерных программ-переводчиков и электронных словарей, вероятно, можно считать изменение стратегий пользования иностранным языком. Так, например, около 20 лет назад А. А. Залевская в своем учебнике «Введение в психолингвистику», делая обширный обзор научной литературы, в том числе и зарубежной, говоря о стратегиях, используемых для преодоления коммуникативных затруднений при нехватке нужной говорящему лексики, выделяет следующие: использование синонимов, подмена слова описанием, пояснение значения контекстом, аппроксимация (подмена словом, заведомо неверным, но имеющим с искомой лексической единицей общие семантические признаки), словотворчество («изобретение» говорящим некоего нового слова для обозначения желаемого понятия), переключение кодов (использование слова из родного языка), редуцирование высказывания (отказ от части коммуникативной цели) и некоторые другие. В настоящий момент, как показывает практика, это многообразие стратегий постепенно уходит в прошлое, заменяясь одной стратегией моментального перевода с помощью электронного гаджета. И еще не исследованной проблемой является влияние этого факта на развитие когнитивных способностей изучающих иностранный язык, причем нельзя исключить, что это влияние окажется негативным<sup>2</sup>.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Shevchenko O. N.* The role of Google Translate in foreign language teaching // Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве: Сборник материалов XIII Международной научно-практической конференции / под общей редакцией С. С. Чернова. Новосибирск: Издательство: ООО «Центр развития научного сотрудничества», 2017. С. 168–172.

<sup>2</sup> *Першагина И. А.* Электронные словари в обучении иностранному языку студентов вуза культуры // Сборник материалов Международного саммита по культуре и образованию, посвященного 50-летию Казанского государственного института культуры Материалы научно-практических конференций / под научной редакцией Р. Ш. Ахмадиевой, З. М. Явгильдиной. Казань: Изд-во Казанского государственного университета культуры и искусств, 2019. С. 132–136.

<sup>3</sup> *Савченко Г. К.* Использование электронных переводчиков в процессе обучения иностранному языку // Научный вестник Волгоградского филиала РАНХиГС. Серия: Политология и социология. 2018. № 2. С. 83–87.

<sup>4</sup> *Гирфанова Э. М.* Проблемы использования программ-переводчиков в обучении русскому языку как иностранному // Актуальные проблемы преподавания филологических дисциплин: Материалы докладов и сообщений XXV международной научно-методич. конференции. СПб.: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2020. С. 358–362.

<sup>5</sup> *Залевская А. А.* Введение в психолингвистику. М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 1999. 382 с.

**Girfanova, E. M.**

*North-Western State Medical University named after I. I. Mechnikov*

### IS AN ELECTRONIC TRANSLATOR A FRIEND OF A STUDENT?

The article analyzes the pros and cons of using computer programs-translators and electronic dictionaries when learning Russian as a foreign language at the initial stage, in particular, the problem of the translated method of semantization of the presented vocabulary is considered, and the conclusion is made about the feasibility of limiting the use of computer translation and familiarizing students with the main problems that arise when using it, and possible ways to avoid these problems.

*Keywords:* electronic dictionaries, computer translation, Russian as a foreign language, foreign language training, word semantization.



## ГРАММАТИКА В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ: СДВИГ ПАРАДИГМЫ

В статье предлагается обзор современных лингвистических гипотез об усвоении грамматики второго или иностранного языка взрослыми учащимися. Их верификация на материале интерязыка изучающих русский язык может способствовать качественному изменению в содержании обучения РКИ, повысить эффективность и учебных, и измерительных материалов:

*Ключевые слова:* грамматика в преподавании второго и иностранного языка, содержание языковой компетенции.

Современные исследования в области изучения второго языка давно уже отказались от поисков ответа на вопрос, какой метод преподавания является наилучшим. Трудно не согласиться с позицией Вивиана Кука, утверждающего: «Все эти методы, приемы и стили вполне пригодны к употреблению, независимо от того, в моде они или нет. Правда заключается в том, что не проходит и дня, чтобы где-то в мире их не применяли и с успехом»<sup>1</sup>. На смену строгому следованию тому или иному методу пришел разумный эклектизм, позволяющий наиболее эффективно помочь учащемуся следовать по той траектории, которая приведет его к конкретной цели. Может быть, поэтому, несмотря на многолетние споры специалистов о целесообразности преподавания грамматики и критические отзывы учащихся о личном опыте ее изучения<sup>2</sup>, невзирая на активные попытки сократить присутствие грамматических сюжетов на уроке при упрощенно понимаемом «коммуникативном» подходе, мы регулярно наблюдаем ее «эксгумацию» или «ренессанс», включение в тренды<sup>3</sup> — название процесса сильно зависит от отношения к нему. За последние пять лет в Барселоне прошли уже три конгресса Congram, посвященных исключительно грамматике на уроке второго языка, они наглядно свидетельствуют, что знания языковой системы действительно необходимы учащимся для превращения языка в объект сознательного размышления и регулирования эффективного коммуникативного использования, особенно в обществе с достаточно высокой общей грамотностью. Предполагается, что лингвистические знания должны быть частью общей культуры любого человека. В то же время многочисленные исследования давно уже показывают, что грамматический репертуар понятий и процедур не осваивается ни автоматически, ни посредством более или менее удачных объяснений в учебнике. В этой связи поднимаются вопросы о содержании обучения грамматике как таковой, об отношении к письменной и устной речи, о градации материала по уровням сложности, стратегиях обучения, связях между овладением

грамматикой и уровнем речевого развития, грамматикой первого и второго языка учащихся и ее отражением в интеръязыке, а также между различными языковыми уровнями. В исследованиях по освоению второго языка вошло в употребление новое понятие мультикомпетентности, описывающее существование в сознании учащегося знаний о языковых системах первого языка и интеръязыка, который формируется при изучении второго языка<sup>4</sup>. Продолжаются поиски оптимальной модели обучения грамматике — будь то перевернутый класс, элицитация или управляемые открытия. Наконец, обсуждается место инструктивного обучения в освоении второго языка само по себе<sup>5</sup>. Остановимся подробнее на необходимом сдвиге в содержании обучения грамматике, который связан с развитием современных лингвистических исследований освоения второго языка, о необходимости которого задумываются сегодня преподаватели разных языков и который, насколько нам известно, еще не затронул массовое преподавание русского языка как иностранного. Такой сдвиг представляется нам актуальным, поскольку, в отличие от психолингвистических процессов овладения грамматикой, здесь процесс видится более управляемым и у преподавателя существует большая свобода выбора. Настоящая статья представляет собой обзор проблем, касающихся содержания обучения грамматике, с позиций современных теорий освоения второго языка. Она касается в первую очередь ситуации организованного обучения взрослых, т. е. учащихся старше критического периода, с различными целями изучающих русский язык под руководством преподавателя и более или менее сознательно.

Прежде всего зададимся вопросом об используемой на уроке или в учебнике терминологии. Очевидно, что преподаватель второго языка не может не учитывать представления о грамматике, которые сложились у его учащихся со школы — будь то при академическом изучении родного языка или первого иностранного. Априори он предполагает наличие (хотя бы ограниченное) «традиционных» знаний, опирающихся преимущественно на европейскую грамматическую традицию: частеречные различия, термины *подлежащее* и *сказуемое*, *единственное* и *множественное число* и т. п. Реальность может оказаться совсем другой: учащиеся либо не знают упомянутых терминов совсем (Великобритания), либо изучали в родном языке иную терминологию (Япония). Распространенным подходом является перевод традиционной русской терминологии на родной язык учащихся или английский, нередко мы встречаемся и с желанием упростить грамматику за счет употребления усредненных англо-латинских терминов (даже в печатных пособиях), будто бы более понятных ученикам: *аккузатив*, *предикат*, *субъект* и пр. К сожалению, и перевод, и «интернациональные» термины способны работать только тогда, когда за ними стоит освоенное предметное содержание.

Вторым ключевым вопросом, обсуждаемым в исследованиях по освоению второго языка чаще, чем в методике, является вопрос о том, какую именно грамматику надлежит преподавать. Если в бинарной оппозиции

традиционной (формальной) и функциональной грамматики предпочтение давно и очевидно на стороне последней (см. краткий обзор у Гасконь<sup>6</sup>), то дальнейшее развитие этого противопоставление в градуальное принимается уже далеко не всеми. В обучении английскому языку, например, используется и структурная грамматика, основанная на понятии структурной составляющей (phrase), которая показывает, почему некоторые слова в предложении сочетаются, а некоторые — нет, почему тот или иной порядок слов оценивается как возможный. Известным уже почти сто лет структурным подходом в преподавании можно считать подстановочные (пальмеровские) таблицы. В современных же пособиях языковые структуры часто представляются в виде синтаксического дерева, демонстрирующего связь слов в составляющие и далее составляющих в предложения. Такой подход способен заметно изменить традиционные определения частей речи.

Третий важный вопрос, касающийся содержания грамматики, это последовательность предъявления грамматических тем в учебных пособиях. Вопрос о простоте или сложности тех или иных форм является достаточно спорным даже для хорошо изученных языков. Многочисленные исследования, выполненные прежде всего на материале английского языка, свидетельствуют, что в речи изучающих второй язык те или иные грамматические характеристики появляются в определенной последовательности, во многом корреспондирующей не с их субъективными сложностями, а с последовательностью усвоения в первом языке. Установлено, что на ранних этапах грамматика интеръязыка учащихся не зависит ни от их первого языка, ни от целевого языка, ни тем более от порядка прохождения тем в учебниках<sup>7</sup>. В качестве объяснения экспериментально установленного порядка была предложена модель обработки Манфреда Пинеманна<sup>8</sup>, включающая шесть обязательных этапов обработки грамматики в сознании учащихся.

Если говорить об отражении представленных выше данных в учебниках по различным языкам, в том числе русскому, то приходится, во-первых, вслед за Вивианом Куком<sup>9</sup>, констатировать, что на сегодня они явно не следуют описанной последовательности: материал зачастую вводится с опережением естественного этапа освоения, несколько этапов совмещаются в один, какие-то важные этапы опускаются в начальных курсах. Во-вторых, что, на наш взгляд, существеннее, естественная последовательность освоения недостаточно учитывается в системах лингводидактического тестирования, например в **ТРКИ**. Установленной естественной последовательности можно следовать в учебном процессе при организации **инпута** (речевого потока из окружающей среды, который человек воспринимает или может воспринимать при освоении языка) или в контрольных материалах, при подготовке спецификаций тестов, для этого накоплен уже достаточный материал по онтолингвистике, в том числе за последнее десятилетие появилось достаточно много фундаментальных публикаций по русскому языку<sup>10</sup>. Можно также просто не включать в учебники темы, которые и так усваиваются первыми,

или попробовать начать с наиболее сложных явлений, на освоение которых реально требуется больше всего времени. Наконец, у преподавателя всегда есть возможность не обременять себя излишним чтением, ничтоже сумняшеся отказаться от преподавания грамматики, назвать это коммуникативной методикой и позволить учащемуся самому естественным путем выводить закономерности нового языка из несбалансированного **инпута** всю оставшуюся жизнь.

Еще одной важной теорией, с 1980-х гг. оказывающей влияние на содержание обучения грамматике, можно считать универсальную грамматику в ее позднем варианте, описывающем принципы и параметры<sup>11</sup>. Подобный подход внешне решает проблему плато в обучении и предполагает включение в преподавание только тех разделов грамматики, которые касаются параметров, различающих первый и второй языки учащегося, например локативности, места субъекта во фразе, эргативности, глагольной сериализации, расположения вершины составляющей, pro-drop и др., общие же языковые принципы усвоятся автоматически<sup>12</sup>. В последнее время данный подход последовательно критикуется с позиций когнитивной лингвистики, в работах Майкла Томаселло и его последователей<sup>13</sup>. Главная проблема, на наш взгляд, заключается в том, что найти не фрагментарное описание отдельных параметров, а достаточно полный перечень конкретных параметров именно русского языка преподавателю или автору учебника нового типа вряд ли удастся.

Нельзя не упомянуть еще одну важную проблему в связи с отбором содержания обучения грамматике. Большая часть блестящих функциональных описаний грамматической системы русского языка<sup>14</sup> (и он здесь не исключение, а типичный пример) выполнена на материале письменных текстов с их полными предложениями и эксплицитностью грамматических форм в любой фонетической позиции. Эти тексты были созданы на протяжении довольно длительного периода, который трудно назвать одним синхронным срезом, образованными носителями русского языка как родного, большая часть жизни которых прошла в России и которые нередко используют язык профессионально. В отечественной методике давно уже стало общим местом, что язык специальности неэффективно преподавать на материале научно-популярных текстов, но гораздо больший разрыв между речью письменной и устной, особенно разговорной, принимается во внимание гораздо реже. Между тем лингвистических описаний для изменения содержания обучения предостаточно. Новые данные о русской языковой системе, в том числе устной речи, предоставляет сейчас корпусная лингвистика<sup>15</sup>.

Подведем некоторые итоги нашего обзора. Современные научные гипотезы об усвоении грамматики второго языка взрослыми учащимися свидетельствуют о возможности качественных сдвигов в обучении, но пока не вошли в практику преподавания русского языка как иностранного учебные пособия в этой области. При этом они выполнены преимущественно на материале английского языка, возможность их применения в преподавании язы-

ков с иными типологическими особенностями нуждается в дополнительной экспериментальной проверке и уточнении. Накопление и обобщение качественных научных данных в смежных областях (онтолингвистике, корпусной лингвистике и др.) уже обеспечило исследователей достоверным исходным материалом. Дело за малым — проведением полевых исследований в аудиториях и внедрением теории в практику преподавания, в содержание действительно новых учебных пособий и контрольных материалов.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Кук В. Изучение и преподавание иностранного языка. СПб.: Златоуст, 2021. 424 с. (От лингводидактики к прикладной лингвистике).

<sup>2</sup> Чего стоит только это высказывание представителя современной философской науки: «Правила, вводимые грамматикой, апеллируют скорее к памяти, чем к разуму. Кроме того, эти правила полны так называемых исключений, которые также требуют механического запоминания. Подобие системы, которое представляет грамматика, полно разного рода двусмысленностей и недомолвок, предлагаемые ею определения едва ли соответствуют тем требованиям, которые предъявляются к подобным операциям, а вопрос об исходных началах грамматики как науки, как правило, и вовсе опускается... естественная грамматика воспринимается (но не осознается) человеком без посредства специалистов и в результате личного общения... если естественная грамматика является грамматикой живой разговорной речи, то грамматика искусственная это, прежде всего, грамматика письменной речи». *Савельев А. Л.* История идеи универсальной грамматики (с древнейших времен до Лейбница) [Электронный ресурс] // [Платоновское философское общество РГПУ им. А. И. Герцена]. [СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2006]. URL: <https://clck.ru/UjZtC> (дата обращения: 07.05.2021).

<sup>3</sup> *Тимофеева Е.* Эксгумация грамматико-переводного метода. Зачем? [Электронный ресурс] // [Skyteach]. [Москва, 2019]. URL: <https://skyteach.ru/2019/03/06/eksgumaciya-grammatiko-perevodnogo-metoda-zachem/> (дата обращения: 07.05.2021); *Макаров А.* Congram 2019. О чем говорят на крупнейшем грамматическом конгрессе года? [Электронный ресурс] // [Skyteach]. [Москва, 2019]. URL: <https://skyteach.ru/2019/02/05/congram-2019-o-chyom-govoryat-na-krupnejshem-grammaticheskom-kongresse-goda> (дата обращения: 07.05.2021).

<sup>4</sup> Кук В. Указ. соч. С. 36.

<sup>5</sup> С программой последнего конгресса можно познакомиться здесь: <https://drive.google.com/file/d/1dTqCyb104XStwL9oKoSJkBKvsBFmA4Jy/view> (дата обращения: 07.05.2021).

<sup>6</sup> *Гасконь Е. Ф.* Преподавание грамматики во время включенного обучения РКИ: формальный и функциональный подходы // *Язык. Культура. Перевод. Коммуникация: сборник научных трудов. Выпуск 2.* [Электронное издание] // Коллектив авторов. [М.: «КДУ», «Добросвет», 2018]. URL: <https://bookonlime.ru/node/1923> (дата обращения: 08.05.2021).

<sup>7</sup> *Dulay H., Burt M.* Should we teach children syntax? // *Language Learning.* 1973. № 3. P. 245–257; *Larsen-Freeman D.* An explanation for the morpheme acquisition order of second language learners // *Language Learning.* 1976. № 26. P. 125–135; *Klein W., Perdue C.* The basic variety (or: couldn't natural languages be much simpler?) // *Second Language Research.*

1997. № 13, 4. P. 301–347; *DeKeyser R.* What makes learning second-language grammar difficult? A review of issues // *Language Learning*. 2005. № 55. P. 1–25; и др.

<sup>8</sup> *Pienemann M.* (1984) Psychological constraints on the teachability of languages // *Studies in Second Language Acquisition*. 1983. № 6, 2. P. 18–214.

<sup>9</sup> *Кук В.* Указ. соч. С. 62.

<sup>10</sup> *Цейтлин С. Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 240 с.; *Гагарина Н. В.* Становление грамматических категорий русского глагола в детской речи. СПб.: Нестор-История, 2008. 275 с.; *Елисеева М. Б.* Становление индивидуальной языковой системы ребенка. Ранние этапы. М.: Языки славянской культуры, 2014. 342 с.; *Воейкова М. Д.* Становление имени. Ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка. М.: Фонд «Развития фундаментальных лингвистических исследований», 2015. 352 с.; и др.

<sup>11</sup> *Chomsky N., Lasnik H.* Syntax in generativen Grammatik // *Syntax: An International Handbook of Contemporary Research* / ed. by J. Jacobs, A. von Stechow, W. Stermfeld, T. Venneman. Berlin. New York, 1993.

<sup>12</sup> *Cook V. J.* Reciprocal language teaching: another alternative // *Modern English Teacher*. 1989. 16, 3/4. P. 48–53.

<sup>13</sup> *Томаселло М.* Истоки человеческого общения. М.: Языки славянской культуры, 2011. 328 с. (Разумное поведение и язык).

<sup>14</sup> Например, *Величко А. В. и др.* Книга о грамматике. Для преподавателей русского языка как иностранного. Изд. 4-е, испр. и доп. СПб.: Златоуст, 2018. 752 с. См. также: Сборник тезисов Международного научного симпозиума «Русская грамматика 4.0» (Москва, 13–15 апреля 2016 года). [Электронное издание] // [М.: ФГБОУ ВО «Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина», 2016. 951 с.] URL: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/212805963> (дата обращения: 08.05.2021).

<sup>15</sup> Проект корпусного описания русской грамматики. [Электронный ресурс] // [Русская корпусная грамматика]. [М.; СПб., 2014–2020 гг.] URL: <http://rusgram.ru> (дата обращения: 08.05.2021); *Сидорова М. Ю., Шматко А. С.* От «лексического мнимума» к «лексико-грамматической основе»: новый подход к представлению языка предметной области // *Мир русского слова*. 2019. № 3. С. 36–41; Один речевой день [Электронный ресурс] // [СПб.: СПбГУ 2007–2021 гг.] URL: <https://ord.spbu.ru> (дата обращения: 08.05.2021).

**Golubeva, A. V.**

*Center Zlatoust*

## **GRAMMAR IN TEACHING RUSSIAN AS A SECOND LANGUAGE: A PARADIGM SHIFT**

The article provides an overview of some modern linguistic hypotheses about the acquisition of grammar of a second or foreign language by adult students. Their verification on the material of the inter-language of Russian language learners can contribute to a qualitative change in the content of Russian as a foreign language training. to increase the efficiency of both teaching and measuring materials. Keywords: ключевые слова на английском языке

*Keywords:* grammar in the teaching of second and foreign languages, content of language competence.

## ИГРОВАЯ ТОПОНИМИКА И ЕЕ РОЛЬ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ ТОПОНИМОВ Г. РОСТОВА-НА-ДОНУ)

В статье рассматриваются процессы образования жаргонных эквивалентов городских названий объектов, а также возможность знакомства иностранной аудитории с данным пластом лексики. Отмечается попытка создания словаря некодифицированных терминов г. Ростова-на-Дону во избежание коммуникативных неудач при общении иностранца с коренными жителями города. Данный шаг позволит инофону познакомиться с культурой города и ментальностью горожанина.

*Ключевые слова:* топоним, русский язык как иностранный, ментальность, иностранный студент.

В настоящее время существует многочисленное количество словарей жаргонной лексики, которые объединяют не только участников той или иной социальной группы, но и жителей разных городов. Топонимы, которые употребляются жителями одного города, могут быть известны жителям других городов, а могут быть территориально ограничены. В связи с этим «гостям города»<sup>1</sup> второй пласт неизвестен и требует комментариев. К тому же часть топонимов, особенно в речи молодежи, подвергается сленгизации. Кроме того, имея представление о «сленговом портрете»<sup>2</sup> города, можно составить его лингвокультурную картину.

Попытка создания такого портрета представлена в некоторых словарях жаргонной лексики: «Региональный словарь сленга (Псков и Псковская область)» (Т. Г. Никитина)<sup>3</sup>; Словарь уфимского сленга (В. С. Вахитов)<sup>4</sup>; Словарь московского арго (В. С. Елистратов)<sup>5</sup>; «Молодежный лексикон г. Пскова» (Т. Г. Никитина, Е. И. Рогалева)<sup>6</sup>. В основу этого словаря легли топонимы, микротопонимы, антропонимы, эргонимы, которые активно используют жители Пскова. В исследовании коллег можно увидеть разнообразные способы обыгрывания в речи молодежи. В то же время словарь выполняет функцию путеводителя по городу, т. к. игровое переосмысление может быть непонятно не только гостю города, но и его жителю.

Чтобы выяснить, как молодежь в разговорной речи называет наиболее употребляемые реалии города, в котором она живет и учится, мы провели анкетирование. В анкете было предложено 28 различных названий улиц, проспектов, переулков, парков, площадей г. Ростова-на-Дону, мест, где они часто бывают: это парк «Сказка», спортивно-развлекательный комплекс «Арена», парк культуры и отдыха им. М. Горького, парк им. Вити Черевичкина, парк

имени города Плевен, Ботанический сад ЮФУ, набережная рек и Дон, Театральная площадь, Ростовский зоопарк, Пушкинская улица, улица Большая Садовая, улица Малиновского, улица Ленина, улица Рихарда Зорге, улица 339-й стрелковой дивизии, проспект Стачки, Ворошиловский проспект, Буденновский проспект, Центральный рынок, рынок «Привоз», Железнодорожный вокзал, Центральный автовокзал, Аэропорт Платов, площадь Карла Маркса, площадь Ленина, Ростовский музыкальный театр, Соборный переулок.

В анкете было предложено отметить те топонимы, которые известны анкетированным, и используют ли они жаргонные наименования этих реалий в молодежной среде.

В ходе исследования были проанкетированы студенты, которые проживают в Ростове-на-Дону и обучаются в Ростовском юридическом институте МВД России. Всего было опрошено 65 человек. Результаты анализа анкет показали, что опрашиваемые в основном узнали только те реалии города, которые находятся в непосредственной близости от университета, в котором они учатся, или от места, где они живут. Стоит отметить, что в анкетировании участвовали как коренные жители города, так и учащиеся, которые приехали получать высшее образование из другого населенного пункта. Например, такие городские наименования, как спортивно-развлекательный комплекс «Айс Арена», парк им. Вити Черевичкина, Ботанический сад ЮФУ, Ростовский музыкальный театр и площадь Карла Маркса неизвестны более чем 40 % опрошенных. Это может быть связано с достаточной удаленностью от места, где обучаются и проживают анкетированные. Однако такие городские реалии, как улица Малиновского, проспект Стачки, улица Зорге, известны практически всем, потому что они находятся в непосредственной близости от вуза. Кроме того, обучающимся хорошо известны места развлечения и отдыха ростовчан: набережная реки Дон, улица Большая Садовая, Театральная площадь.

Выделенные нами способы номинации позволяют говорить о масштабах картины игровой топонимики. Так, например, набережную реки Дон студенты РЮИ называют метонимически «*аллея*» или по названию улицы, которая проходит вдоль набережной — «*береговая*». Улицу Большую Садовую прозвали «*центр*», т. к. эта улица является центральной улицей города. В анкетах был приведен еще один жаргонный эквивалент названия этой улицы — «*брод*». Чтобы понять, почему данный городской объект получил такое определение, необходимо обратиться к истории. В 50–60-е гг. XX в. улица Большая Садовая также была центральной улицей города, где проводила свободное время местная молодежь. Тогда же ее и прозвали «*бродом*», оставив только основу от известной американской улицы *Бродвей*. Возможно, по такому же принципу молодые люди прозвали Театральную площадь «*местом встречи*». Однако большая часть анкетированных называют Театральную площадь просто «*театралкой*».



В ходе анализа анкет при образовании того или иного топонима студенты часто обращались к игровой трансформации. Данный прием дает возможность проявить свою фантазию в высшей степени, а также определить в беседе «своего». Например, улицу Пушкинскую обучающиеся РЮИ называли «*пушкой, пушкина* или *пушкарем*», ул. Рихарда Зорге — улицей «*Пехарда Зорге*». Площадь Карла Маркса — «*площадь Карлоса Маркисяна*». Такое название, очевидно, появилось потому, что в этом районе города находится армянская община. Нет сомнений в том, что «*площадь Карлоса Маркисяна*» была названа по созвучию с распространенными армянскими именами и фамилиями. В ходе исследования анкет мы встретили еще одно название, которое появилось с помощью игровой трансформации. Так, площадь Ленина анкетированные прозвали «*площадью лысого авторитета*», используя в образовании нового топонима такой художественный прием, как синекдоха.

Интересно, что названием некоторых объектов Ростова-на-Дону послужило описание процессуального характера. Например, парк «Сказка» — это «*место прогулки*», парк культуры и отдыха им. М. Горького — это «*парк встреч*». Проспект Буденновский в анкетах был назван «*проспектом коня*». Возможно, такое название появилось благодаря большой любви маршала Семена Михайловича Буденного к своему коню, что послужило шуточной ассоциацией для появления данного топонима.

Некоторые примеры, которые приводили в своих анкетах опрашиваемые, не прояснили ситуацию, а, скорее, наоборот, только запутывали. Так, в одной из анкет Ростовский музыкальный театр был назван «*трактором*». Общеизвестно, что «*трактором*» прозвали Ростовский театр драмы им. М. Горького, который находится на Театральной площади, в то время как Ростовский музыкальный театр, который расположился на улице Большая Садовая, называют «*роялем*» по схожести постройки с раскрытым роялем. Проспект Шолохова называют «*аэропортом*». Действительно, до декабря 2017 г. на этой улице располагался аэропорт с одноименным названием города. Сейчас вылеты совершаются из аэропорта Платов, который расположен в 30 км от города. Безусловно, данные примеры могут привести к дезориентации человека, который не знает так хорошо город, в который недавно приехал.

подавляющее количество жаргонных топонимов были образованы анкетированными про помощи усечения основы: пр. Ворошиловский коротко называют «*ворошем*», район Центрального рынка — «*центалом*», пр. Буденновский — «*буденым*», «*буденой*», аббревиации: Центральный рынок — «*Цэрынок*», район Центральной городской больницы им. Н. А. Семашко — «*ЦэГэБэ*», железнодорожный вокзал — «*Жэдэ*», словосложения: Ботанический сад — «*ботсад*», Аэропорт Платов — «*аэроплатов*», суффиксальной универбации: Центральный рынок — «*центтрак*», пр. Соборный — «*соборка*», метафоризация: Ростовский зоопарк — «*мучильня*». Наиболее распространенным способом образования является эллиптирование: парк Плевена — «*Плевен*», ул. 339-й стрелковой дивизии — «*339-я*», набережная реки Дон — «*набережная*» и др.

Очевидно, такой способ словообразования является самым распространенным в разговорной речи молодежи, т. к. дает возможность быстрее передать информацию при общении.

Проанализировав анкеты, мы согласимся с мнением Т. Г. Никитиной, что использование тех или иных жаргонных наименований г. Ростова-на-Дону безусловно показывает отношение молодых горожан к «именуемым объектам и их официальным названиям»<sup>7</sup>, чаще всего эта мысль выражается в негативно-оценочном ключе. Однако данная мысль приводит к тому, что, возможно, молодежи неизвестны фамилии, в честь которых названы городские объекты города.

Практическая ценность нашей работы определяется возможностью создания словаря некодифицированных (сленговых) топонимов г. Ростова-на-Дону и Ростовской области. Словарные статьи будут включать «энциклопедическое описание обозначаемых сленгизмами объектов, историко-этимологическое комментирование их официальных названий и анализ способов образования сленговых наименований»<sup>8</sup>. Данное мнение основано на том, что молодежь, желая как можно быстрее передать информацию, порой уничтожает историческую личность, в честь которого назван тот или иной объект, не задумывается о культуре и нравственности народа, частью которого он является. Знакомство с топонимами города Ростова-на-Дону позволит не только свободно ориентироваться в незнакомом городе, но и познакомит с его историей и культурой.

Таким образом, можно сделать вывод, что знакомство с данным пластом лексики необходимо. Знание топонимов г. Ростова-на-Дону поможет быстро и самостоятельно ориентироваться в незнакомой местности как горожанам, так и его гостям, а также избавит от коммуникативных неудач при общении с коренными жителями.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Никитина Т. Г., Рогалева Е. И.* Молодежный лексикон г. Пскова: Толковый словарь. Материалы 2001–2011 гг. Псков: Изд-во ООО «ЛОГОС Плюс», 2011. С. 3.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> *Никитина Т. Г., Рогалева Е. И.* Региональный словарь сленга (Псков и Псковская область). М.: Изд-во ЭЛПИС, 2006. 380 с.

<sup>4</sup> *Вахитов В. С.* Словарь уфимского сленга / под ред. В. С. Вахитова. Уфа: Изд-во БГПУ, 2003. 236 с.

<sup>5</sup> *Елистратов В. С.* Словарь московского арго / под ред. В. С. Елистратова. М.: Изд-во Русские словари, 1994. 699 с.

<sup>6</sup> *Никитина Т. Г., Рогалева Е. И.* Молодежный лексикон г. Пскова.

<sup>7</sup> *Никитина Т. Г.* Городское ономастическое пространство: диалог наминатора и интерпретатора // Коммуникативные исследования. 2011. № 1. Т. 6. С. 146.

<sup>8</sup> *Никитина Т. Г.* Молодежный лексикон Пскова: десять лет спустя (лингвокраеведческий проект студентов ПСКОВГУ) // Известия ВГПУ: Изд-во Филологические науки. 2017. № 5 (118). С. 101.

**Grankina, M. A.**

*Southern Federal University*

**GAMING TOPONYMY AND ITS ROLE IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO FOREIGN STUDENTS (ON THE EXAMPLE OF TOPONYMS IN ROSTOV-ON-DON)**

The article examines the formation processes of jargon equivalents of city objects names, as well as the possibility of acquainting a foreign audience with this layer of vocabulary. An attempt is noted to create a dictionary of uncodified terms for the city of Rostov-on-Don in order to avoid communicative failures when a foreigner communicates with the native inhabitants of the city. This step will allow the foreigner to get acquainted with the culture of the city and the mentality of the city dweller.

*Keywords:* toponym, Russian as a foreign language, mentality, foreign student.

**Грицевская Ирина Михайловна**

*Новосибирское высшее военное  
командное училище*

irgri@inbox.ru

**Рычкова Наталья Геннадьевна**

*Новосибирское высшее военное  
командное училище*

rychkovang@gmail.com

## **ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ЯЗЫКУ ВОЕННЫХ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ВОЕННОМ УЧИЛИЩЕ**

Статья посвящена проблемам изучения русского языка как иностранного в военных вузах. Авторы характеризуют существующие и хорошо разработанные направления подготовки изучения РКИ и утверждают необходимость выделения военного профиля как особого направления. В работе анализируются некоторые аспекты профессионального языка военных, значимые для обучения РКИ, и выявляются трудности, возникающие в процессе преподавания.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, военно-профессиональная речь.

В последние десятилетия изменился подход к пониманию целей обучения русскому языку как иностранному. При разработке методики обучения иностранных слушателей все более актуальным становится направление подготовки, или профиль. В настоящее время обучение русскому языку как иностранному в вузах все более и более приобретает черты «профессиоцентричности». Обучение профессиональной речи рассматривается не только как важнейшая задача, помогающая повышать эффективность обучения в целом, но и как мотивационный элемент обучения РКИ.

Особенностям преподавания РКИ студентам разных профилей посвящено немало работ<sup>1</sup>. В настоящее время имеется классификация, выделяющая профили обучения: гуманитарный, технический, естественнонаучный и художественный. В последнее время выделяют инженерный профиль, экономический профиль, медицинский профиль<sup>2</sup>.

Военное образование в целом не совмещается ни с одним из этих профилей. Его спецификой является широкое разнообразие необходимых компетенций. Отчасти они совпадают и с гуманитарными, и с техническими компетенциями. Очевидно, что и танкист, и летчик должны владеть технической стороной своего дела. Военная специализация включает в себя гуманитарные аспекты (психологию и педагогику), поскольку выпускник военного

вуза должен стать командиром. Однако в военном образовании преобладают специальные военные знания, требующие особого характера языковых компетенций. Поэтому обучение РКИ в военных вузах должно быть выделено в особый профиль обучения. Говоря о специфике военного лингвистического профиля, можно отметить, что, несмотря на существенные различия, некоторые характеристики военно-специальной речи совпадают с ныне активно изучаемой инженерной речью и значительно расходятся с характеристиками гуманитарного профиля.

Сопоставляя характеристики инженерного профиля, даваемые Васильевой, и военного профиля, необходимо отметить сходство в следующих позициях: 1) в области **чтения** преобладает изучающее чтение, в значительно меньшем объеме используется поисковое и просмотровое; 2) в области **аудирования** достаточно часто идет опора на графические материалы; 3) в области **письма** — ИВС обязаны владеть научным стилем речи, необходимым для написания курсовых и дипломных работ. Помимо этого, среди важных коммуникативных потребностей ИВС имеются строго формализованные письменные документы — уставы, рапорты, доклады и проч.; 4) в области **говорения** практически отсутствуют развернутые монологические высказывания свободного типа. Имеющиеся монологические высказывания (рапорт, доклад, приказ) обычно носят клишированный характер. Помимо этого, защита диплома, завершающая обучение, требует умений построения монологического высказывания в научном стиле; 5) так же как и в инженерной речи, любая информация в военной речи сильно структурирована и стремится к алгоритму; 6) так же как и для будущих инженеров, для будущих военных остаются неактуальными ряд стандартных заданий и типов текстов, изучаемых обычно на занятиях по РКИ. Это, например, биографии научных деятелей и деятелей культуры, в большом количестве встречающиеся в учебных материалах для гуманитарных вузов. Написание рецензий и аннотаций также не имеет практической значимости для ИВС, как и для инженерных специальностей<sup>3</sup>.

Необходимо иметь в виду те социальные роли, которые имитирует слушатель военного училища во время обучения. Если круг таких ролей у будущего инженера весьма широк<sup>4</sup>, то у ИВС он уже. Основная коммуникативная диада в армии — командир — подчиненный. Все ситуативные задачи, все вопросы, используемые в методической работе, основаны именно на коммуникации в этой паре. Однако во время обучения курсант военного училища (как и ИВС) проходит ряд иерархических ступеней, предполагающих различные уровни двух основных коммуникативных ролей: солдат, командир отделения, командир взвода, командир роты. Коммуникативные потребности этих ступеней военной иерархии также требуют учета и осмысления преподавателями РКИ.

Таким образом, методическая система преподавания профессионального языка инженерного дела может многое дать и для преподавателей РКИ

в военном вузе. Однако несомненно, что коммуникативные особенности военного дискурса, при ряде отмеченных параллелей с инженерным, на настоящий момент являются неисследованными.

Разработка программ и методических рекомендаций для иностранных обучающихся военных вузов затрудняется множеством факторов: закрытостью материалов, ограниченным доступом в Интернет, более строгими требованиями к формальной стороне процесса обучения и т. д. Однако основной трудностью, как представляется, является недостаточная изученность собственно профессионального языка военных как одного из «языков для специальных целей».

В настоящее время имеются исследования, посвященные системному изучению «языков для специальных целей» в области инженерного дела, в области экономики<sup>5</sup>.

О. А. Зяблова выделяет основные характерные особенности языка для специальных целей, или, как это принято обозначать в зарубежной литературе, LSP: «Каждый конкретный LSP, и в том числе язык экономики, должен рассматриваться как сформированный на основе системы (грамматики, морфологии и синтаксиса) общенационального языка, как отражающий организованную на особых началах и объективирующий в языке совокупность структур знания, сложившихся по мере становления и функционирования соответствующей предметной области (экономики) и, таким образом, репрезентирующий главную лингвистическую составляющую LSP — его терминологическую лексику»<sup>6</sup>.

При этом терминологическая система каждого из LSP не просто представляет собой набор ЛЕ для описания некоей области знания, а является системой, репрезентированной «...структурами знания, опыта и оценки, полученными в ходе познавательной деятельности специалистов и имеющими вербальную форму их объективации единицами номинации разных типов и разного строения»<sup>7</sup>.

Следовательно, создание терминологического словаря не решает проблемы исследования языка для специальных целей. Для понимания его специфики требуется репрезентативный корпус специальных текстов, функционирующих в профессиональной среде, а также необходимо овладение новыми для лингвиста специальными знаниями об использовании и моделировании подобных текстов. О. А. Зяблова в своей работе строит «фрейм знаний об экономике» и определяет, какую именно языковую репрезентацию получает в языке экономики каждая из частей фрейма. Такую же работу относительно языка инженерного дела выполнила Т. В. Васильева, построив таблицу соотношения профессиональных потребностей инженера в соответствии с этапами инженерного поиска, с одной стороны, и коммуникативными потребностями инженеров — с другой.

Подобная работа в отношении профессионального языка военных нам не известна. В настоящее время составлены словари военных терминов, име-

ется ряд работ, посвященных отдельным проблемам профессионального языка военных, а также методике преподавания русского языка как иностранного в военном вузе, однако систематической работы по изучению военной коммуникации в различных типах текстов, используемых в разных профессиональных ситуациях, не проводилось.

Обучение РКИ в военном вузе, как и в гражданских вузах, делится на два этапа: довузовский («подфак») и вузовский (основной).

На довузовском этапе обучение слушателей-иностранцев в военном вузе в целом имеет общие черты с обучением иностранных гражданских студентов. Главная задача здесь — обучение общеязыковым компетенциям, языку как средству адаптации, без которого невозможна ни жизнь, ни обучение в России. Этот этап хорошо изучен, для него созданы многочисленные более или менее удачные учебные комплексы. Однако существуют некоторые специфические трудности, которые требуют более активного освоения курсантами специальной лексики. Так, прежде всего это «наличие языкового барьера между слушателями и русскими офицерами-кураторами данного направления, не всегда владеющими родным языком ИВС»<sup>8</sup>. Данный барьер может помешать курсантам быстро влиться в новую языковую среду и выполнять свои повседневные обязанности. Следовательно, перед преподавателем РКИ уже на первоначальном этапе работы стоит задача как можно быстрее ликвидировать данный пробел, что требует внедрения элементов военно-профессиональной речи сразу же после начала обучения. В помощь преподавателю военного вуза созданы ряд учебников и учебных пособий. Весьма удачными представляются пособия для довузовского курса, созданные сотрудниками Омского военного училища «Здравия желаю»<sup>9</sup>, пособие Благовещенского военного училища<sup>10</sup>. Менее удачным представляется учебник, недавно выпущенный Военным университетом под редакцией Т. Е. Токаревой<sup>11</sup>.

Гораздо большую трудность в данный момент представляет собой разработка программ и учебных пособий для иностранных слушателей, обучающихся на основном курсе, по предмету «Иностранный язык (русский)».

Учебники и учебные комплексы, созданные для гражданских вузов, здесь могут быть использованы далеко не в полной мере. Каждый такой учебник опирается на свой круг лексики, не являющийся актуальным для ИВС. Причем в последнее время эти учебники все более специализируются. Например, имеется учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов по дисциплине «Проектирование мостов»<sup>12</sup>, учебное пособие «Русский язык для спасателей»<sup>13</sup> и др.

Именно на основном этапе возникают проблемы, связанные с малой изученностью военно-профессионального языка в целом и, соответственно, отсутствием понимания целей курса, его структуры и наполнения. Наличие этой проблемы отмечено в работе Л. П. Биченок: «Не создана лингвистическая основа обучения специальным языкам, не описаны конкретные сферы и среды общения»<sup>14</sup>.

В настоящее время не существует общепринятой программы по дисциплине «Иностранный язык (русский)», нет также и профильного учебника по этой дисциплине для военных вузов. Это объясняется тем фактом, что военный профиль весьма разнороден. Специальности, изучаемые почти в каждом из имеющихся военных вузов, уникальны. Специальная терминология танкистов не нужна летчикам. Навигаторские умения летчиков в целом излишни для военной разведки. Все вышеперечисленные дискурсы не актуальны для специалистов по МТО. В целом каждый из военных вузов предполагает свою уникальную лингвистическую среду. В связи с этим коллективы каждой из кафедр РКИ вынуждены создавать авторские материалы. В этом направлении разрабатывается ряд узкоспециальных пособий<sup>15</sup>.

Работы, в которых сделана попытка представить модель обучения, общую для всех военных вузов, не представляются достаточными и исчерпывающими, поскольку изучение специальной профессиональной речи здесь базируется не на аутентичных текстах (либо текстах, построенных по образцу аутентичных), а на публицистических и художественных<sup>16</sup>.

Таким образом, выделение преподавания РКИ в военных вузах в качестве самостоятельного профиля обуславливается спецификой необходимых языковых компетенций, требующихся для ИВС и не совместимых с инженерным, экономическим, гуманитарным, естественнонаучным профилями. Отчасти военный профиль может пересекаться с инженерным или гуманитарным профилями, однако обладает своими ярко выраженными особенностями. Для определения этих особенностей требуется дальнейшее углубленное изучение языка военной коммуникации и военно-специальных текстов.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Артемьева О. А., Макеева М. Н.* Система учебно-ролевых игр профессиональной направленности. Тамбов, 2007. 208 с.; *Балыхина Т. М., Пугачев И. А., Василишина Т. И. и др.* Русский язык. Основной курс. Практическая грамматика для студентов-иностранцев естественных и технических специальностей. Златоуст, 2011. 305 с.; *Дворкина Е. А.* Язык для специальных целей: РКИ в модуле обучения по специальности 080100 — Экономика // Вестник ИрГТУ 2014. № 8 (91). С. 228–231; *Пугачев И. А.* Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному: теория, практика, технологии. М., 2016. 487 с.

<sup>2</sup> *Васильева Т. В.* Лингводидактическая концепция обучения русскому языку студентов-иностранцев I курса со слабой языковой и предметной подготовкой в вузах инженерного профиля: дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 234 с.

<sup>3</sup> Там же. С. 27.

<sup>4</sup> Там же. С. 53.

<sup>5</sup> *Яблова О. А.* Принципы исследования языка для специальных целей: На примере языка экономики: дис. ... д-ра филол. наук. М., 2005. 316 с.

<sup>6</sup> Там же. С.6.

<sup>7</sup> Там же. С.6.



<sup>8</sup> *Шестакова Е. В.* Русский язык как иностранный в военном вузе в рамках получения дополнительного профессионального образования иностранными военными специалистами // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2019. № 2 (39). С. 83.

<sup>9</sup> *Федяева Е. В. и др.* Русский язык. Элементарный уровень. Здравия желаю! [текст]: учебное пособие. Омск: ОАБИИ, 2018. 375с.

<sup>10</sup> *Чихман Т. М.* Русский язык как иностранный. Элементарный уровень. Речевая адаптация. Учебное пособие. Благовещенск: ДВВКУ, 2015. 200 с.

<sup>11</sup> Русский язык (как иностранный): учебник / Э. Н. Анохина, И. А. Антипова, Т. С. Павлова, О. Ю. Сидорова, И. В. Смирнова, А. А. Федоренко; под общ. ред. проф. Т. Е. Токаревой. М.: ВУ, 2019. 532 с.

<sup>12</sup> *Орлова Т. К., Агеева А. Ю.* Учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов по дисциплине «Проектирование мостов». М., 2008. 206 с.

<sup>13</sup> *Тамелла М., Ненучаева Н.* Русский язык для спасателей. СПб., 2011. 98 с.

<sup>14</sup> *Биченок Л. П.* Текст по специальности: методика проведения учебного занятия с иностранными военнослужащими // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2016, №1 (20). С. 3.

<sup>15</sup> *Бухалина Л. В.* Тексты, упражнения и задания по русскому языку как иностранному к дисциплине «Теория и устройство корабля. Легководолазное дело». Калининград, 2010. 68 с.; *Монгина Ф. М.* Тексты, задания и упражнения по РКИ к дисциплине «Кораблевождение». Калининград, 2012. 63 с.; *Гусева Л. Г.* Русский язык. Обучение специальной лексике (артиллерия и зенитно-ракетное вооружение). СПб.: Военмех, 2014. 39 с.

<sup>16</sup> *Шаталова Н. С.* Теоретические основы формирования речевого компонента профессиональной подготовки иностранных военнослужащих в вузе: дис. ... д-ра. пед. наук, М., 2002. 301 с.

**Gritsevskaya, I. M.**

*Novosibirsk Higher Military Command School*

**Rychkova, N. G.**

*Novosibirsk Higher Military Command School*

## **THE PROBLEMS OF TEACHING PROFESSIONAL MILITARY LANGUAGE IN THE COURSE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN MILITARY ACADEMIES**

This paper is dedicated to the problems of studying Russian as a foreign language in military academies. Authors describe the profiles of studies existing in teaching Russian as a foreign language that are already well researched (engineer, medical, economic, etc.) and postulate the necessity of distinction of military specialty as a separate one. In this work, we have analysed several aspects of military professional language that are important for studying the Russian language and based on our findings, the difficulties that occur in the teaching process were presented.

*Keywords:* Russian as a foreign language, professional military discourse.

**Денисенко Владимир Никифорович**

*Российский университет дружбы народов*

denisenko-vn@rudn.ru

**Рыбаков Михаил Анатольевич**

*Российский университет дружбы народов*

rybakov-ma@rudn.ru

## **ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ МИГРАНТОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ МАССОВЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ**

Динамические процессы в структуре населения России требуют повышенного внимания к проблемам изучения и поддержки русского языка как языка межнационального общения и как неродного языка. В статье представлены результаты лингвистического анализа современной коммуникативной ситуации в различных сферах общения и разработаны основные направления методической помощи преподавателям русского языка в решении дидактических проблем обучения мигрантов и подготовки к тестированию.

*Ключевые слова:* русский язык, социолингвистика, тестология, языковая интеграция.

Язык как функциональная система, ориентированная на потребности коммуникации в мононациональном или в мультинациональном человеческом коллективе, отражает социальные, экономические и политические тенденции структурных изменений в обществе, изменяется под воздействием повседневной официальной и разговорной речи и, со своей стороны, оказывает влияние на речь различных социальных групп населения, как коренного, так и вновь прибывшего.

Типичными векторами динамики русского языка на современном этапе его использования являются следующие:

- участие субъектов российской экономики и культурно-образовательной сферы в процесс глобальных процессах международного экономического и культурного обмена;
- рост количества и, что более существенно, качества широко применяемых инновационных технологий в повседневной жизни большинства населения, в том числе широкое распространение новых средств и способов организации коммуникативных социальных связей;
- увеличение разрыва в образе жизни и коммуникативных связях различных социальных групп;
- бюрократизация официальной речи;

- снижение стилистического регистра публичной речи;
- снижение уровня грамотности устных и письменных текстов во всех сферах общения.

Во многих работах по культуре речи, социолингвистике и стилистике русской речи, опубликованных за последние три десятилетия, регулярно отмечается тот факт, что в обществе снижена требовательность к нормативности речи. Само понятие литературной нормы теряет ценность для многих говорящих, и представление о ней все больше различается в различных группах населения<sup>1</sup>.

В постсоветский период произошло существенное расширение круга обсуждаемых предметов в спонтанной устной речи как в официальной, так и в неофициальной сферах общения, имеет место увеличение объема активно используемых слов в речи значительного количества говорящих, потребность в активном участии в диалогах развивает навыки неподготовленной устной речи, ускоряет динамические сдвиги в устной форме существования языка, расширение функций устной и разговорной речи.

Эволюционные процессы охватывают и письменную публицистику — она тоже в сравнении с предшествующим этапом развития русского литературного языка стала более разговорной, эмоциональной, раскованной, настолько, что в массовом сознании границы допустимого в публицистических статьях и эфире телепередач, в заявлениях для прессы оказались весьма размытыми<sup>2</sup>. Сократился объем письменного межличностного общения в традиционных речевых жанрах, в частности, практически исчез такой вид текста, как неофициальное бумажное письмо с изложением жизненных событий или взглядов на какую-либо общественно значимую проблему. По вполне понятным техническим причинам предпочтение отдается устным формам коммуникации либо коротким текстовым сообщениям и электронным письмам, которые как по форме, так и по тематике существенно отличаются от того, что понималось под словом «письмо» в эпоху почтовой связи. Стоит отметить, что именно этот фактор приводит к снижению навыков построения монологической речи — при том, что потребность монологическом изложении обсуждаемых вопросов во многих дискурсивных ситуациях публичного общения не исчезла.

Как неоднократно указывали защитники высокой речевой культуры и специалисты в области актуальных социоречевых процессов, «в современной социальной ситуации начинают деформироваться ценностно-духовные функции языка, снижаются его лично-образующие возможности. Язык все чаще не справляется с ролью организующего начала в духовной жизни народа»<sup>3</sup>.

Значительное увеличение доступности информации расширяет словарный запас носителей русского языка во всех возрастных категориях, но при этом такое расширение количества словарных единиц далеко не всегда сопровождается достаточно точным пониманием лексического значения

и условий уместности употребления этих единиц. Неуверенность в восприятии и употреблении новых лексем и значений, характерная для одних говорящих, и, напротив, излишняя самоуверенность в использовании недостаточно знакомых слов другими говорящими порождают коммуникативные недоразумения и вызывают информационную усталость, что проявляется в тенденции ограничивать получаемую человеком информацию определенными источниками, отвечающими традиционным и нередко случайным социальным, эстетическим или политическим ориентирам человека.

Развитие в стране новых экономических отношений приводит к появлению неизвестных ранее сфер экономической и финансовой деятельности, реформированию (иногда только на уровне слов) экономических и государственных учреждений.

Отмеченные трансформации типов, жанров и условий коммуникации, соотношения устной и письменной речи создают серьезные коллизии между языковыми нормами и широко распространенными речевыми практиками участников коммуникации. Расшатывание нормы могло бы привести к снижению не только культуры речи, но и выразительных возможностей русского языка, эффективности коммуникации в целом.

Перечисленные активные процессы в русском коммуникативном пространстве привели к появлению новых трудностей в практике преподавания русского языка мигрантам, потребовали значительного обновления содержания, форм и методов обучения. В качестве основных направлений решения лингводидактических проблем преподавания русского языка в полиэтнической среде полагаем необходимым предложить следующие подходы:

- развитие сопоставительных исследований русского языка и языков стран — источников миграции в Россию с целью прогнозирования интерференции и наиболее вероятных трудностей в освоении русского языка;
- создание учебных двуязычных словарей и адаптированных грамматик русского языка на основе сопоставительных грамматик и монографий по типологии языков;
- использование коммуникативно-ситуативных методов преподавания русского языка, отбор лексического материала и грамматических моделей с учетом типичных ситуаций общения;
- стилистическое маркирование лексики в словарях и учебных пособиях, обучение навыкам разграничения официальных и разговорных жанров речи;
- внедрение в учебный процесс на различных уровнях образования и в программы подготовки мигрантов к комплексному экзамену учебных дисциплин или модулей, направленных на формирование компетенций, связанных с пониманием и использованием стилистического, прагматического и когнитивного потенциала различных языковых средств в конкретных коммуникативных ситуациях.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Валгина Н. С. Активные процессы в современном русском языке. М.: Логос, 2003. 204 с.; Костомаров В. Г. Языковой вкус эпохи: из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. М.: Педагогика-пресс, 1994. 247 с.; Харченко В. К. Современная повседневная речь. М.: Издательство ЛКИ, 2012. 184 с.

<sup>2</sup> Костомаров В. Г. Указ. соч.

<sup>3</sup> Юдина Н. В. Русский язык в XXI веке: кризис? эволюция? прогресс? М.: Гнозис, 2010. С. 10.

**Denisenko, V. N.**

*Peoples' Friendship University of Russia*

**Rybakov, M. A.**

*Peoples' Friendship University of Russia*

### **LINGUISTIC DIDACTIC PROBLEMS OF TRAINING MIGRANTS IN THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE CONDITIONS OF MASS COMMUNICATIVE PROCESSES TRANSFORMATION**

Dynamic processes in the structure of the population of Russia require increased attention to the problems of studying and supporting the Russian language as a language of interethnic communication and as a non-native language. The article presents the results of a linguistic analysis of the modern communicative situation in various spheres of communication and developed the main directions of methodological assistance to teachers of the Russian language in solving didactic problems of teaching migrants and preparing for testing.

*Keywords:* Russian language, sociolinguistics, testology, language integration.

Дзюба Елена Вячеславовна  
Уральский государственный  
педагогический университет  
elenacz@mail.ru

Еремина Светлана Александровна  
Уральский государственный  
педагогический университет  
swegle@yandex.ru

## МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ИМАГОЛОГИЯ: ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ НАПРАВЛЕНИЯ

В статье подчеркивается значение лингводидактической имагологии как науки о стратегиях и тактиках, методах и средствах создания ОБРАЗА/ИМИДЖА той или иной страны при обучении иностранным языкам (в том числе русскому языку как иностранному). Отмечаются некоторые принципы отбора лингвострановедческого материала для учебников иностранного языка (принципы историзма, универсализма, лингвокультурной прогрессии) и когнитивные стратегии (кооперативные и конфликтотенные), используемые при презентации образа России в зарубежных учебниках русского языка.

*Ключевые слова:* имагология, межкультурная лингводидактическая имагология, русский язык как иностранный, образ страны изучаемого языка, образ России.

**Введение.** Лингводидактическая имагология является, на наш взгляд, одним из приоритетных направлений лингводидактики (особенно межкультурной) и важной составляющей теории и методики обучения гуманитарным дисциплинам вообще. Основополагающей задачей последней считается разработка наиболее эффективных стратегий, методов и технологий современного гуманитарного образования. Есть свои задачи и у межкультурной лингводидактической имагологии. Они видятся в изучении наиболее продуктивных стратегий и тактик, методов, приемов и средств создания ОБРАЗА/ИМИДЖА той или иной страны при обучении иностранным языкам (в том числе русскому языку как иностранному). В данном исследовании отмечены некоторые направления развития межкультурной лингводидактической имагологии на примере изучения стратегий формирования образа России в международном образовательном дискурсе (в частности — в зарубежных учебниках русского языка).

**Проблемы и задачи научного направления.** Одной из важнейших задач изучения образа России в международном образовательном дискурсе является

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-013-00895 А

выделение и аналитическое описание когнитивных стратегий презентации образа нашей страны в учебной литературе<sup>1</sup>. Так, можно выделить целый ряд актуальных для того или иного подхода в изучении заявленного объекта исследования **стратегий**:

– редукционистская и холистическая, моно-, би- и мультикультурная когнитивные стратегии презентации образа страны изучаемого языка (элективный аспект)<sup>2</sup>;

– имплицитная и эксплицитная, конформистская и концентрическая стратегии представления исторического прошлого и настоящего России, наиболее актуальные в свете проблемы сохранения исторической памяти (репрезентативный аспект)<sup>3</sup>;

– стратегии паритетности — диспаратетности, т. е. социального (этнокультурного и гендерного) равенства/неравенства (социальный аспект)<sup>4</sup>;

– стратегии профессионально ориентированного образования, нацеленные на формирование привлекательного образа профессионально значимых сторон российской жизни (профессионально-квалификационный аспект)<sup>5</sup>;

– стратегия развития диалектически ориентированного образования при формировании образа страны изучаемого языка (аксиологический аспект)<sup>6</sup>;

– стратегия мультидисциплинарного подхода к обучению языку<sup>7</sup>.

Не менее значимым вопросом является описание **ключевых концептов**, формирующих образ страны изучаемого языка в учебной литературе. Так, например, методом фреймового и концептуального анализа в зарубежных учебниках русского языка были выделены и описаны концепты **РОССИЯ — ВЕЛИКАЯ ДЕРЖАВА** (на материале франкоязычных учебников)<sup>8</sup>, **РОССИЯ — ВОИНСТВУЮЩАЯ СТРАНА** (в британских учебниках)<sup>9</sup>.

Данное направление также связано с рассмотрением **технологической** стороны презентации информации о стране изучаемого языка: отмечается высокая степень креолизации при формировании позитивного или негативного образа России в учебниках зарубежных издательств<sup>10</sup>.

Актуальной задачей в развитии межкультурной лингводидактической имагологии является описание наиболее значимых **принципов отбора и предъявления информации** о стране изучаемого языка. В этом смысле можно выделить принцип универсализма, историзма, лингвокультурной прогрессии<sup>11</sup>. Принцип универсализма предполагает размещение материалов учебника по единой общей модели, которая базируется на античных традициях, учитывающих генетическое родство индоевропейской семьи языков и этносов, а также традицию организации, расположения и подачи учебного материала от фонетико-графического раздела к лексико-грамматическому. Принцип историзма обнаруживает соответствие следующему положению: материалы учебника должны содержать языковую и стилистическую систему, а также страноведческую информацию того временного среза, в который создается данный учебник с перспективой на будущую актуализацию. Следуя данному принципу, учебники попадают в ситуацию быстрого старения. Отражая

действительность современной России и описывая ее политическую и культурную жизнь, авторы рискуют отразить информацию, которая через несколько лет перестает быть актуальной. Принцип лингвокультурной прогрессии регулирует включение лингвострановедческой информации спиралеобразно и поступательно: от нейтральных языковых единиц и универсальных в культурном отношении элементов — к постепенной специализации в сторону изучаемого языка на каждом следующем языковом уровне. Соблюдение принципов универсализма, историзма и лингвокультурной прогрессии позволяет выработать такие подходы к отбору и организации учебного лингвистического и лингвострановедческого материала, которые соответствуют принятой в той или иной культурной среде лингводидактической традиции, запросам современного общества и конкретной (целевой) аудитории<sup>12</sup>.

Еще одним актуальным вопросом изучения стратегий и способов презентации образа страны изучаемого языка является рассмотрение когнитивно-дидактического потенциала текстов некоторых **жанров** (например, русская загадка, русский анекдот, учебная экскурсия), способных передать категориальное знание об объектах действительности, актуальное для русской языковой картины мира (загадки)<sup>13</sup>, помочь более глубокому пониманию особенностей мышления русских, осмыслению их национальной идентичности (анекдот)<sup>14</sup>, сформировать реалистичное представление об историческом прошлом и настоящем России (учебная экскурсия в разных форматах).

Не менее важно описать конкретные **лингвистические средства** презентации в учебных материалах по РКИ информации об истории, культуре, национальных традициях России и ценностной картине мира русских: этому способствует выделение и анализ конкретных антропонимов (особенно миметиконимов), политонимов, хрононимов, геортонимов и других языковых единиц, участвующих в создании образа страны изучаемого языка<sup>15</sup>.

Важной задачей данного направления лингводидактики является разработка **рекомендаций** авторам-составителям учебных материалов по русскому и иным иностранным языкам. Среди таковых можно выделить рекомендации, нацеливающие специалистов по РКИ на использование конструктивных стратегий презентации образа страны изучаемого языка, в том числе образа России в учебниках русского как иностранного (стратегии холизма, мультикультурализма, концентрации на аксиологических доминантах русской картины мира, социальной (этнокультурной и гендерной) паритетности, цифровизации образовательных технологий, учета профессионально ориентированного образования, развития диалектически ориентированного образования); использование всего спектра образовательных технологий (традиционных и инновационных) для формирования позитивного образа страны изучаемого языка.

**Заключение.** Круг обозначенных вопросов, которые находятся в рамках межкультурной лингводидактической имагологии, можно продолжить, но несомненно одно: все эти вопросы должны быть связаны с разработкой



методически и методологически грамотных подходов к формированию и использованию учебных материалов для лингвистического и лингвострановедческого образования, что позволит обеспечить адекватные условия для формирования столь актуальной сегодня межкультурной коммуникативной компетентности.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Образ России в международном образовательном дискурсе: лингвокогнитивный и лингводидактический аспекты / Е. В. Дзюба, С. А. Еремина, В. Ю. Миков, И. С. Пирожкова, А. И. Суетина, О. В. Томберг. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2019. 208 с.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Дзюба Е. В., Еремина С. А. Вторая мировая война на страницах зарубежных учебников русского языка: персоналии и оценки // Великий подвиг народа по защите отечества: вехи истории: сборник научных статей. Екатеринбург: УрГПУ, 2020. С. 188–193.

<sup>4</sup> Миков В. Ю. Этнокультурные стереотипы и их проявление в учебниках английского языка как иностранного // Когнитивные стратегии филологического образования в России и за рубежом: сборник научных статей. Екатеринбург: УрГПУ, 2020. Вып. II. С. 133–137; Дзюба Е. В., Ткаченко Ю. Г. Концептуализация феномена «Положение женщин» в международном образовательном дискурсе // Филологический класс. 2020. № 3 (25). С. 71–83.

<sup>5</sup> Ян Бо, Еремина С. А. Формирование грамматических навыков на уроках обучения чтению в профессионально-ориентированной аудитории // Когнитивные стратегии филологического образования в России и за рубежом: сборник научных статей. Екатеринбург: УрГПУ, 2020. Вып. II. С. 236–249; Пирожкова И. С. Content and Language Integrated Learning: a Variant of Bilingual Education in Russian Universities // Филологический класс. 2020. № 4 (25). С. 181–188.

<sup>6</sup> Миков В. Ю. Концептуальные основы отбора страноведческого материала для пособия по русскому языку как иностранному // Когнитивные исследования языка. 2020. № 2 (41). С. 261–264.

<sup>7</sup> Веснина Л. Е. Театральная деятельность в практике преподавания русского языка как иностранного // Когнитивные стратегии филологического образования в России и за рубежом: сборник научных статей. Екатеринбург: УрГПУ, 2020. Вып. II. С. 28–35.

<sup>8</sup> Еремина С. А. Особенности концептуализации образа России в учебниках русского языка как иностранного для франкофонов // Когнитивные исследования языка. 2020. № 2 (41). С. 213–217.

<sup>9</sup> Пирожкова И. С. Динамика образа России в мультимодальных учебных материалах // Когнитивные исследования языка. 2020. № 2 (41). С. 293–298.

<sup>10</sup> Пирожкова И. С. Образ России в мультимодальных учебных материалах // Когнитивные стратегии филологического образования в России и за рубежом: сборник научных статей. Екатеринбург: УрГПУ, 2020. Вып. II. С. 152–159.

<sup>11</sup> Еремина С. А. Принципы организации лингвострановедческого материала в учебниках русского языка как иностранного // Образ России в международном образовательном дискурсе : лингвокогнитивный и лингводидактический аспекты: коллективная монография / Е. В. Дзюба, С. А. Еремина и др. Екатеринбург, 2019. С. 44–48.

<sup>12</sup> Образ России в международном образовательном дискурсе.

<sup>13</sup> Дзюба Е. В. Когнитивные механизмы кодирования в русских загадках о животных // Когнитивные исследования языка. 2020. № 2 (41). С. 201–204.

<sup>14</sup> Ван С., Кирилова И. В., Суетина А. И. Учебная ценность русских анекдотов // Педагогическое образование в России. 2020. № 5. С. 95–99.

<sup>15</sup> Дзюба Е. В., Еремина С. А. Представление исторического прошлого и настоящего России в учебных материалах по русскому языку: зарубежный взгляд // Политическая лингвистика. 2020. № 3 (81). С. 119–138.

**Dziuba, E. V.**

*Ural State Pedagogical University*

**Eremina, S. A.**

*Ural State Pedagogical University*

### **INTERCULTURAL LINGUODIDACTIC IMAGOLGY: GOALS AND OBJECTIVES OF THE RESEARCH DIRECTION**

The article emphasizes the importance of linguodidactic imagology as the science of strategies and tactics, methods and means of creating the IMAGE of a country when teaching foreign languages (including Russian as a foreign language). Authors denote some principles of linguistic and cultural material selection for foreign language textbooks (principles of historicism, universalism, linguistic and cultural progression) as well as cognitive strategies (cooperative and conflict-oriented) used in the presentation of the image of Russia in overseas Russian language textbooks.

*Keywords:* imagology, linguodidactic imagology, Russian as a foreign language, image of the country of the target language, image of Russia.

**Дрянгина Елена Анатольевна**

*Национальный исследовательский  
Мордовский государственный университет  
имени Н. П. Огарева*

[lasina.83@mail.ru](mailto:lasina.83@mail.ru)

**Арискина Ольга Леонидовна**

*Национальный исследовательский  
Мордовский государственный университет  
имени Н. П. Огарева*

[ariskina@list.ru](mailto:ariskina@list.ru)

## **ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА РОССИЯНИНА В КУРСЕ РКИ (АНАЛИЗ УЧЕБНИКА «ПОЕХАЛИ!-2»)**

Каждый учебник посредством предлагаемых заданий, текстов, лексического наполнения влияет на формирование в сознании обучающихся определенного образа россиянина. Цель данной статьи — выявление основных особенностей русского человека, отраженных в учебнике Станислава Чернышова и Анны Чернышовой «Поехали!-2. Русский язык для взрослых. Базовый курс: в 2 т. Т. 1».

*Ключевые слова:* русский как иностранный, учебник, образ россиянина.

В процессе преподавания русского языка как иностранного за последний год возникло достаточно много трудностей. И в первую очередь они, конечно же, связаны с дистанционным обучением. Подобная форма вынуждает искать новые способы преподнесения материала. Кроме того, многие студенты не имеют свободного доступа к техническим средствам, ограничены в использовании Интернета. Однако нам бы хотелось остановиться на несколько иной проблеме, с которой сталкивается каждый начинающий преподаватель РКИ (коими и являются авторы статьи): выбор учебника. Каждый автор вырабатывает свою концепцию обучения, предлагает определенную последовательность тем, дидактический материал, лексическое наполнение. И в процессе использования того или иного учебника в сознании студентов-иностранцев формируется определенный образ россиянина. Он складывается из слов, текстов, заданий, предлагаемых автором, и из анализа так называемой коллективной языковой личности всех персонажей, высказывающихся на страницах учебника.

Цель данной статьи — рассмотреть основные особенности образа россиянина, который может сложиться у студентов, обучающихся по учебнику Станислава Чернышова и Анны Чернышовой «Поехали!-2. Русский язык для взрослых. Базовый курс: в 2 т. Т. 1»<sup>1</sup>.

Анализ лексики предложенных текстов показывает, что одной из характерных черт русского человека является употребление алкоголя. Названия различных алкогольных напитков встречаются на 39 страницах учебника, самым распространенным является слово «пиво». Складывается впечатление, что без знания подобных лексем иностранцу придется в России очень сложно. Ведь день русского человека может выглядеть вот таким образом: «Я пока еще не работаю. Каждое утро я встаю и иду в университет пить пиво. Я люблю ходить в университет: там можно встретиться с друзьями, узнать новости и поговорить о любви. Там всегда красивые девушки и иногда интересные лекции. Я люблю работать!»<sup>2</sup> Конечно, авторы могут возразить, что задание («Послушайте монологи и скажите, кто эти люди. Исправьте ошибки в текстах ниже. Кто из них живет, как вы? Чья жизнь вам больше нравится?») предполагает, судя по всему, сравнение реальной жизни обучающегося с жизнью героя и отдачу предпочтения работе, учебе и т. д. Но образ россиянина, пьющего по утрам пиво, посещающего университет ради друзей и красивых девушек, уже начал создаваться. И дальше он только развивается. Например, среди фраз, рассказывающих, когда и что обучающийся научился делать, наряду с «Я научился плавать, когда мне было...» и «Я научился водить машину, когда мне было...» встречается «Я научился пить пиво, когда мне было...»<sup>3</sup>. То есть это достаточно важный момент и нужно помнить, когда же это произошло. «Домашние животные, пиво и водка»<sup>4</sup> указаны в разделе «Хобби» у одного из героев следующего задания, претендующего на должность администратора в казино. Тексты, рассказывающие о том, что люди устали от своих профессий и решили сменить привычный образ жизни, тоже содержат упоминание алкогольного напитка. И если герой, который завтракает пивом и чипсами, озадачивается своим обликом, подходящим только для соответствующей рекламы («Вы не хотите поработать моделью? Мы делаем рекламу пива и хотим вас сфотографировать. У вас очень характерный, типичный вид». Вечером он подумал: «Почему я могу рекламировать только пиво? Я хочу рекламировать машины и дорогие часы...»<sup>5</sup>), и меняет свой стиль жизни на более здоровый, то героиня представляет противоположный пример. Успешная модель решает стать парадницей. И ее преображение начинается с изменения завтрака: от фруктов, йогуртов, минеральной воды к «утром она встала рано, выпила пиво и прочитала свежие газеты». Звучит как привычный распорядок дня. При этом можно даже выделить день, подходящий для распития пива. Именно так сформулировано задание на странице 57: «Какой день лучше для работы? — для спорта? — для любви? — для пива? — для риска? — для танцев? ...». Не могло обойтись без упоминания данного напитка и описание бани: «Пьют в бане квас, чай, минеральную воду, иногда пиво, но не водку!»<sup>6</sup>

Мысль о том, что употребление алкогольных напитков является для русского человека совершенно привычным, подтверждается и примерами, которые авторы дают к разным темам:

— виды глагола: «— Будешь пить коньяк? — Нет. Я буду мартини. (сейчас; да/нет; предложение)»<sup>7</sup>; «регулярно imperf. НСВ Я раньше редко пил пиво утром»<sup>8</sup>.

— «Как сказать, что вам что-то понравилось или не понравилось?.. Отлично! — Я заказал итальянское вино! — Отличное вино! Еще бутылку, пожалуйста!.. — Я могу выпить 5 литров пива! — \_\_\_\_\_!»<sup>9</sup>

— «-ОЙ/-ЕЙ -Е/-И Северная Ирландия — Мы пили хорошее пиво в Северной Ирландии»<sup>10</sup>.

Ряд подобных примеров может быть продолжен. Однако следует отметить, что в учебнике встретился и один противоположный образ. В тексте «Простые секреты доктора Углова» приводится фрагмент интервью, в котором доктор подчеркивает: «Главное — не пить алкоголь и не курить. Алкоголь — это наркотик. От алкоголя человек живет на 20–25 лет меньше, от сигарет — на 7–9. Даже если человек выпил немного, в его организме есть алкоголь, и он будет в абсолютной норме только через 20 дней»<sup>11</sup>. Но подобный пример является единичным.

Вернемся к упражнению, предполагающему анализ жизни героев, о котором уже говорилось выше. Следующий персонаж так рассказывает о себе: «Раньше я любил ходить в университет, но сейчас я больше люблю потанцевать в клубе, погулять в парке, подумать о работе. На работе я читаю интересные лекции, но глупые студенты на них не ходят. Иногда я принимаю наркотики, тогда студенты говорят, что мои лекции очень хорошие и они хотят послушать еще»<sup>12</sup>. Насколько возможны подобные тексты в учебниках по РКИ (даже при негативной оценке героя), когда учащиеся еще только знакомятся с русским человеком, культурой русского народа? Могут ли студенты (и не только) объективно оценить, что перед ними единичный отрицательный образ, а не типичная личность? Тем более что упоминание наркотиков встречается и дальше на страницах учебника: «В нашем городе нельзя покупать / купить наркотики»<sup>13</sup>. Так ли необходимы подобные выражения даже на базовом уровне изучения русского языка как иностранного? Или: «Вы едете вместе с друзьями на пикник. Надо решить, что купить. Но у вас разные вкусы! 4. Вы молодой музыкант, любите авангард, альтернативную культуру и все необычное. Вы думаете, что алкоголь и марихуана очень хорошо вас стимулируют и помогают вам писать музыку. Ваши принципы: “В жизни надо все попробовать!” и “Лучше жить меньше, но интереснее!”»<sup>14</sup> Очень странно заставлять учащихся ставить себя на место такого человека. Что они должны предложить приобрести, чтобы отлично провести запланированный пикник?

Среди типичных привычек россиянина, отраженных на страницах учебника, можно выделить и курение: «— Я все время ... сигареты! — Это ничего! Я вчера ... паспорт. (терять — потерять)»<sup>15</sup>; «Артур — философ. Он много пьет и много курит. Утром у него болит голова, его тошнит. Иногда он не помнит, что было вчера. Ему трудно встать, он не хочет жить и не может смотреть в зеркало. У него сильный кашель. Каждый понедельник он хочет бросить

курить, но без сигареты не может работать»<sup>16</sup>. Это описание одного из пациентов, диалог с которым нужно разыграть. Курят и женщины — героини учебника: «Привет! Я Екатерина Дубова, журналистка. Я работаю на телевидении, делаю репортажи о жизни города... Я не люблю готовить и обычно обедаю в кафе. Извините, я хочу курить, но забыла купить сигареты»<sup>17</sup>.

Учебник создает впечатление, что любимым развлечением русского человека является посещение казино, клубов, баров: «— Куда вы идете? Уже двадцать минут двенадцатого! (23:20) — Как куда? Конечно, в казино! — Правда? Вы ходите в казино? А я думал, вы не любите рисковать. — Что вы, я без адреналина не могу»<sup>18</sup>. Вот целый ряд примеров из одного задания: «идти — ходить

1. — Ты сегодня ... в бар? — Нет, я вчера ... в бар. — А я каждый вечер ... в бар.
2. — Раньше студенты обычно ... в библиотеку, а сейчас они больше ... в клуб. — А куда они ... сегодня? — Сегодня они ... в джаз-клуб.

3. — Вы сегодня снова ... в казино? Вы слишком часто ... в казино! — Да, я часто ... в казино, но сейчас я ... в банк»<sup>19</sup>.

Или пример еще одного задания: «А сейчас поставьте вопросы к выделенным словам и дайте ответы.

1. Мой друг работает менеджером в казино.
2. В свободное время я люблю танцевать в клубе с друзьями.
3. В большой компании активные люди быстро делают карьеру.
4. Утром я с собакой бегаю у моря.
5. Вечером мои друзья пьют пиво в баре»<sup>20</sup>.

В несколько меньшей степени в учебнике представлено увлечение героев театрами, музеями, концертами. Так, в задании, котором говорилось выше, это всего один пример: «— Куда вы ... сегодня вечером? — Мы ... в баню. — Это некультурно, мы сегодня ... на балет!»<sup>21</sup> Есть и более яркий диалог: «— Куда вы идете сегодня вечером? — В Мариинский театр, на “Пиковую даму”. — А где находится Мариинский театр? — На Театральной площади. — Вы что, любите оперу? — Жить без нее не могу!»<sup>22</sup> Иногда оценка не совсем положительна: «Я не очень люблю музеи, я хочу просто ... в центре города»<sup>23</sup>, однако это уже положительная черта в общем портрете русского человека.

Так же как и занятия спортом. Подобных примеров в учебнике встречается достаточно много: «Я люблю спорт. Сегодня утром я немного ... в парке и ... в бассейне»<sup>24</sup>, «— Я решил(а) ... спортом. — Я полгода назад ... спортом. — Я тоже скоро ... спортом (заняться)»<sup>25</sup>, «1. Ты любишь теннис? Встретимся завтра в 6 на ... корте? 4. Ты тоже любишь футбол? Я видела тебя на ... матче!»<sup>26</sup> Как видно из примеров, речь идет как о спорте вообще, так и об отдельных его видах.

Интересно, что в целом положительная черта — трудолюбие — часто преподносится авторами в слишком преувеличенном виде: «...После работы я ... в спорт зал на тренировки или ... с детьми. Потом, когда дети идут ..., я ужинаю и снова начинаю работать: пишу книги, которые вы .... Я иду спать часа в 2—3 ночи. Моя ... говорит, что я не человек. Вы не знаете, почему?»<sup>27</sup>

И превращается если не в отрицательную, то в пограничную черту характера: «Мой муж — трудоголик. Это ужасно! Вот наш типичный разговор: — Игорь, завтра обещают хорошую погоду. Может быть, погуляем, как раньше? — Извини, у меня много работы. Может быть, ты погуляешь с сыном, а я дома поработаю и закончу статью... Что делать? Не могу! С одной стороны, я очень люблю тебя. А с другой стороны, я люблю свою работу, и это тоже очень важно. — Ты говоришь красиво, но каждому человеку нужно отдыхать! — Хорошо, дорогая, потом!»<sup>28</sup>

На образ, который складывается в сознании учащихся, влияют и сами формулировки заданий. Некоторые из них выглядят несколько странно. Например, очень сложно не отметить следующие вопросы, которые задают авторы: «Что делать, если человек хочет: похудеть, потолстеть, помолодеть, умереть, никогда не болеть, стать сильнее...»<sup>29</sup>. Какой ответ хочет услышать автор от учащихся-иностранцев на вопрос «Что делать, если человек хочет умереть?» Или «Что делают... 7) в Государственной Думе? 8) в Публичной библиотеке? 9) в голландской тюрьме? ...»<sup>30</sup> Голландские тюрьмы славятся на весь мир своей комфортабельностью, вероятно, именно это побудило авторов сделать на них особый акцент.

Отдельно отметим, что, на наш взгляд, не совсем корректно, приводить в качестве примеров фразы типа «У террористов много пистолетов, автоматов, гранат и нет документов»<sup>31</sup> или «Террорист хочет стать депутатом парламента, потому что это более эффективно»<sup>32</sup>. В данном случае уже можно говорить о косвенно выраженной негативной характеристике правительственной системы в целом.

Подводя итог, можно сказать, что формируемый учебником «Поехали» образ русского человека достаточно сомнителен. Да, он образован, интересуется культурой, спортом, однако страсть к алкоголю, курению, игре в казино, неумение распределить свое рабочее время делает его не самым приятным партнером.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Чернышов С., Чернышова А. Поехали!-2. Русский язык для взрослых. Базовый курс: в 2 т. Т. 1. 2-е изд, испр. СПб.: Златоуст, 2009, 168 с.

<sup>2</sup> Там же. С. 43.

<sup>3</sup> Там же. С. 16.

<sup>4</sup> Там же. С. 25.

<sup>5</sup> Там же. С. 47.

<sup>6</sup> Там же. С. 66.

<sup>7</sup> Там же. С. 39.

<sup>8</sup> Там же. С. 40.

<sup>9</sup> Там же. С. 55.

<sup>10</sup> Там же. С. 61.

<sup>11</sup> Там же. С. 111.

<sup>12</sup> Там же. С. 43.

- <sup>13</sup> Там же. С. 129.  
<sup>14</sup> Там же. С. 149.  
<sup>15</sup> Там же. С. 72.  
<sup>16</sup> Там же. С. 150.  
<sup>17</sup> Там же. С. 13.  
<sup>18</sup> Там же. С. 32.  
<sup>19</sup> Там же. С. 50.  
<sup>20</sup> Там же. С. 69.  
<sup>21</sup> Там же. С. 50.  
<sup>22</sup> Там же. С. 63.  
<sup>23</sup> Там же. С. 43.  
<sup>24</sup> Там же. С. 43.  
<sup>25</sup> Там же. С. 45.  
<sup>26</sup> Там же. С. 62.  
<sup>27</sup> Там же. С. 38.  
<sup>28</sup> Там же. С. 32.  
<sup>29</sup> Там же. С. 129.  
<sup>30</sup> Там же. С. 60.  
<sup>31</sup> Там же. С. 87.  
<sup>32</sup> Там же. С. 139.

**Dryangina, E. A.**

*National Research Mordovian State University named after N.P. Ogarev*

**Ariskina, O. L.**

*National Research Mordovian State University named after N. P. Ogarev*

#### **FORMATION OF THE IMAGE OF A RUSSIAN IN THE COURSE OF RFL (ANALYSIS OF THE TEXTBOOK “LET’S GO!-2”)**

Each textbook, through the proposed tasks, texts, lexical content, influences the formation of a certain image of a Russian in the minds of students. The purpose of this article is to identify the main features of the Russian person, as reflected in the textbook by Stanislav Chernyshov and Anna Chernyshova “Let’s go!-2. Russian for adults. Basic course: in 2 volumes. Vol. 1”.

*Keywords:* Russian as a foreign language, textbook, the image of a Russian.



**Евтюгина Алла Александровна**

*Российский государственный  
профессионально-педагогический университет*

alena.seven@mail.ru

**Корчак Мария Владимировна**

*Российский государственный  
профессионально-педагогический университет*

korchak-1987@mail.ru

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО**

В статье обосновывается использование на занятиях русского языка как иностранного (РКИ) текстов региональной художественной литературы. Обращается внимание на то, что изучение иностранцами регионально-культурного материала через художественные тексты поможет студентам из других стран понимать культуру и традиции Уральского региона. На примере сказа П. П. Бажова «Серебряное копытце» показан порядок адаптации художественного текста для занятий РКИ, даны примеры заданий и упражнений к тексту.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный (РКИ), художественный текст, виды чтения, адаптация.

Эффективность использования художественных текстов в обучении языку рассматривалась в работах многих исследователей. Еще Л. В. Щерба утверждал, что в процессе чтения литературных текстов изучающий иностранный язык приходит к пониманию того, что «действительность в разных языках представлена по-разному: каждое новое слово заставляет нас вдумываться в то, что кроется за ним и соответственным русским словом, заставляет вдумываться в самое существо человеческой мысли»<sup>1</sup>. Наряду с традиционными критериями отбора художественного текста, такими как языковая и смысловая доступность текста, насыщенность лексическими и грамматическими структурами, соответствие темы текста определенной коммуникативной задаче курса, подчеркнем образовательную и воспитательную ценность художественного текста, релевантную для иноязычного адресата<sup>2</sup>, «нужно постоянно обращаться к художественной литературе как средству освоения действительности, в том числе, в частности, и со страноведческими целями»<sup>3</sup>.

Нет сомнений в том, что значимое место на занятиях РКИ занимают лингвострановедческий и лингвокультурологический подходы, поэтому знакомство с культурой и особенностями региона становится неотъемлемой частью в обучении русскому языку. Актуальность исследования связана с тем,

что количество иностранных студентов, обучающихся на Урале, возрастает в связи с повышением интереса к региону, проведением на его территории большого количества мероприятий мирового уровня. Основные учебники по РКИ не содержат в себе сведения о конкретном городе или крае, «иностран- ным студентам не хватает именно тех знаний о культуре, которые обеспечи- вают общение на русском языке в месте их проживания и обучения»<sup>4</sup>.

Для разработки урока по чтению был взят сказ Павла Петровича Бажо- ва, яркого представителя художественной литературы Уральского региона. Именно сказки позволяют углубиться в особенности жизни и быта уральцев, моральные принципы и ценности народа. При выборе предпочтение было отдано сказу П. П. Бажова «Серебряное копытце», критериями отбора послу- жили «небольшой объем, значимость с точки зрения лингвострановедения и культуроведения, а также сюжетность и увлекательность»<sup>5</sup>. Разумеется, «на начальном этапе чтения литературных произведений восприятие социокуль- турного потенциала художественного текста обеспечивается путем отбора литературного материала, его соответствующей адаптации, разработкой спе- циального методического обеспечения, учитывая при отборе актуальность сфер коммуникации»<sup>6</sup>.

Как известно, особенность художественных текстов заключается в том, что они требуют обязательной адаптации для облегчения понимания со- держания; приспособления текста к языковой компетенции реципиента, не являющейся искусственным приемом, т. к. используется в целях обучения, поскольку адаптивная способность заложена в самой природе языка: «Язык держится на принципе замен»<sup>7</sup>. В то же время необходимо сохранить худо- жественный мир сказки, передать национально-исторический колорит. Об- щепринятые способы адаптации оригинального текста бывают трех видов: сильная, средняя и слабая<sup>8</sup>. Вместе с тем адаптивное изменение текста возможно с помощью соединения двух способов: дословного сохранения авторского текста (цитации) и изменения авторского текста (трансформации). В сказе осуществлялась адаптация средней степени с помощью исключения фраз и абзацев, не влияющих на общее понимание текста; синонимические за- мены и пропуски трудных слов, но с сохранением общих стилистических характеристик произведения. Дополнительно в текст были добавлены сно- ски для некоторых слов и выражений, заменены предложения со сложной грамматической конструкцией на более простые, расставлены ударения для легкого прочтения.

Примеры замен непонятных слов (диалектных, старорусских, разговор- ной лексики) или оформление сноски с толкованием слова с использованием Толкового словаря В. И. Даля и С. И. Ожегова: «*на Глинке*» — название посел- ка; «*горюн*» — бедный человек, м. горюнья, горюха ж. кто горюет, бедует или кручинится; «*досыта*» — мало; не до полного насыщения; «*Григорьева — то подарёнка*» — сиротка; «*барска рукодельня*» — ремесловое завения, фабрика, принадлежащая барину; «*похлебка*» — похлёбки, ж. Жидкая пища, которую

хлебают, суп (но не щи; обл. простореч.). Словообразование производное: «очаг» — устройство для разведения и поддержания огня; «пожитки» — мелкие домашние вещи; «балаган» — временная постройка; «несподручно» — неудобно; «лукаво» — образовано от прилагательного коварный, хитрый *Л. человек. Л. поступок*; «солонина» — засоленное мясо; «хризолит» — название драгоценного камня золотисто-зеленого цвета.

Художественный текст в обучении студентов активизирует развитие речевой деятельности, является основной содержательной единицей обучения. В лингвистической структуре сказа особенно ярко проявляются высшие свойства естественного языка: особенности «живой речи», «литературной нормы», «языка искусства»<sup>9</sup>, происходит базовое осмысление категории русской ментальности. Для правильного понимания текста нужно «чувствовать специфическую культурно-мотивированную образность текста»<sup>10</sup>. Культурная информация передается через лингвокультурологические детали, национально специфические словесные образы, возникающие у языковой личности на уровне ассоциаций. Именно понимание ассоциативных связей способствует правильной интерпретации текста.

Основную смысловую нагрузку несет словесный образ самого Серебряного копытца, являющийся фантастическим образом уральской легенды. Имена собственные *Кокованя, Даренка* встречаются крайне редко и обладают индивидуальной информацией. Антропоним *Даренка* обладает ярким культурным компонентом в своей семантике, который можно вывести из формы слова *Даренка* — *дарить*. А прозвище *Кокованя* связано со словом *коковать* (*куковать*) — что значит быть одному, горе мыкать (словарь Т. Ф. Ефремовой) и настоящим именем *Ваня*, иначе говоря *Коко+Ваня*. Судя по тому, как описывает Кокованя Серебряное копытце, а именно: рожки на пять веток, хотя обычно козлики имеют по две веточки; шерстка, меняющая цвет по сезону с «буренькой» на «серенькую», можно предположить, что в той местности принято козликом называть косулю, имеющую на правой передней ноге серебряное копытце.

Только при правильном восприятии ассоциативного культурного фона, определяющего данный словесный образ в русской языковой практике, возможно понимание художественного смысла всего произведения и точной его интерпретации.

Методическая модель учебного чтения художественного текста состоит из трех последовательных взаимосвязанных этапов: чтения, осмысления, обсуждения. Важнейшим компонентом учебного чтения является элементарный анализ художественного текста и наличие знаний, позволяющих студенту сформировать собственное мнение о прочитанном. Занятия по технологии чтения осуществляются на основе выполнения предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий<sup>11</sup>.

Опираясь на типологию заданий А. Н. Щукина на предтекстовом этапе<sup>12</sup>, мы предлагаем использовать следующие задания:

1. Прочитайте название «Серебряное копытце», но пока не читайте текст. Постарайтесь догадаться, о чем здесь пойдет речь?

Большое значение имеет обсуждение студентами темы текста и их рассказов о том, что они знают об этой теме. Здесь важно сделать упор на прошлый опыт обучающихся и на их знания, кроме того, возможно сделать перевод на родной язык студентов.

2. Что значат словосочетания «полюбов'алась на звёзды», «топот прошел»?

3. Назовите исходную форму следующих слов: *ск'учненько, т'оненькие, п'есенку, зелёненькие, посид'ела.*

4. Запишите значение следующих слов, используя словарь: *посёлок, хозяйка, сиротка, парнишечко, житьё, печка, изба (избушка), копытце, ворох, искра.*

Составьте с этими словами предложения: *жить (где?); видеть одну / одного (кого?); спать (на чем?; где?); увидеть (что?).*

5. Расскажите, что вы видите на картинке (слайде)?

В этом задании возможно представить информацию в виде, соответствующем зрительному восприятию (рисунок, изображение): девочка с дедушкой ужинают. В этом случае можно разобрать слова «*пohлебка*», «*ужинать*», «*завтракать*», рассмотреть и описать посуду, представляющую быт русской деревни. Изображение можно использовать в качестве наводящих вопросов, например: *почему дедушка с девочкой ужинают, а не завтракают?* (на столе горит лампа, что говорит о темном времени суток).

6. Читайте слова, смотрите рисунки (слайды): *кошка* — домашнее животное семейства кошачьих; *балалайка* — русский народный щипковый музыкальный инструмент с тремя струнами и корпусом треугольной формы.

7. Скажите, кем был Павел Бажов?

При прочтении текста, когда мало уделяется внимания смыслу и интонации обычно читают «про себя», чтение вслух игнорировать нельзя, преподаватель может предложить прочитать фрагмент текста, почитать по ролям или даже разыграть небольшую сценку. Притекстовые задания, предлагаемые нами, предназначены для установления степени понимания смысла текста и его лексических единиц.

1. Прочтите адаптированный текст, разделите его на смысловые части и озаглавьте каждую.

2. Найдите в тексте имена главных героев и их описание.

3. В процессе чтения выпишите непонятные слова и найдите их значение в словаре.

Выше было сказано об эффективности формирования собственного мнения о прочитанном и умении анализировать тексты, поэтому после адаптации текста большое значение имеет составление послетекстовых заданий на понимание прочитанного. Художественная ткань текста и его коммуникативные параметры, такие как психологические и социальные ситуации, образы героев, образ автора, представляют особый интерес для активизации устного общения студентов.

Для успешного обучения чтению исследователи Л. С. Крючкова и Н. В. Мошинская предлагают послетекстовые задания разделить на четыре уровня понимания текста: во-первых, поверхностное восприятие текста заключается в ответах на вопросы «да» или «нет»; во-вторых, выявление смысловых связей в тексте представляют вопросы, требующие развернутого ответа; в-третьих, правильное представление основных мыслей, изложенных в тексте, включают в себя вопросы об описании героя или обстановки, вопросы на выявление существительных или прилагательных; и, наконец, задания на понимание главной мысли текста, определения его смысла. Возможен вопрос: «Объясните выбор автором названия?» или «Предложите свои варианты названия?»<sup>13</sup>

Приведем послетекстовые задания для сказа «Серебряное копытце».

*Задания первого уровня понимания:*

1. Дарёнка взяла собаку, когда пошла жить в дом к Коковани?
2. Серебряное копытце можно было узнать по следу из драгоценных камней?
3. Встретила Дарёнка Серебряное копытце или нет?

*Задания второго уровня понимания:*

1. Зачем Дарёнка пошла с дедушкой в лес?
2. Когда Дарёнка увидела Серебряное копытце?
3. С кем оставалась Дарёнка, когда Кокованя уходил в лес?

*Задания третьего уровня:*

1. Как описывает Кокованя Серебряное копытце? Выпишите прилагательные.
2. Найдите описание, как жила Дарёнка до встречи с Кокованей?
3. Найдите в тексте описание камней из-под копытца козла?

*Задания четвертого уровня понимания:*

1. Как вы понимаете название текста? Объясните.
2. Выделите главную мысль текста?
3. Как вы думаете, почему Дарёнка хотела увидеть Серебряное копытце?

Использование в изучении РКИ материала уральских сказов позволяет получить возможность углубленного понимания характера жителей региона, его национального своеобразия (развитие социокультурной, лингворегионоведческой компетенций). Сказ П. П. Бажова знакомит иностранных студентов с природой Урала (описание козлов, живущих в уральских горах; описание уральских самоцветов — хризолит), раскрывает важные черты характера русского человека, а именно умение сопереживать и помогать каждому, умение быть благодарным.

Таким образом, студент получает возможность увидеть составляющие текста, установить «их смысловое содержание, т. е. подготавливает учащегося к интуитивному восприятию формы и детальному пониманию содержания»<sup>14</sup>. Для студентов со средним уровнем коммуникативной компетенции нами предлагается адаптированный художественный текст «Серебряное

копытце» с событийным содержанием, включающий в основном повествование и контекстно-вариативные диалоги. С одной стороны, текст не содержит большого количества длинных предложений и развернутых атрибутивных конструкций, именно это облегчает его восприятие обучающимися, формирует эстетическое отношение к чтению художественной литературы. С другой — текст содержит достаточно большое количество коннотативной лексики, словосочетаний с национально-культурным компонентом и в целом обладает общей метафоричностью. Чтение сказов П. П. Бажова направлено на развитие лингвокультурологической, коммуникативной компетенции, дидактически оправдано, позволяет изучать русский язык с опорой на специфику региональной культуры Урала.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Щерба Л. В.* Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974. 428 с.

<sup>2</sup> *Верецагин Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд. М.: Русский язык, 1990. 246 с.

<sup>3</sup> *Верецагин Е. М., Костомаров В. Г.* К вопросу о лингвострановедческом аспекте прочтения произведений русской и советской классической литературы // Лингвострановедение и текст: сб. статей. М.: Русский язык, 1987. С. 5–29.

<sup>4</sup> *Стрельчук Е. Н.* Формирование речевой культуры иностранных учащихся с учетом регионального компонента // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2009. № 3. С. 69–73.

<sup>5</sup> *Новикова Н. С., Щербакова О. М.* Синяя звезда: Рассказы и сказки русских и зарубежных писателей с заданиями и упражнениями: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2010. 256 с.

<sup>6</sup> *Евтюгина А. А.* Формирование социокультурной компетенции у иностранных студентов // Социокультурное пространство России и зарубежья: общество, образование, язык: сб. науч. трудов. Екатеринбург: Ажур, 2015. № 4. С. 79–91.

<sup>7</sup> *Жинкин Н. Н.* Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982. 160 с.

<sup>8</sup> *Морозов В. Э.* Методика урока русского языка как иностранного: учебно-методическое пособие по преподаванию русского языка в инокультурной среде. М.: ИКАР, 2015. 226 с.

<sup>9</sup> *Винокур Г. О.* Избранные работы по русскому языку. М.: Учпедгиз, 1959. 492 с.

<sup>10</sup> *Сафарин Р. Д.* Образ русского художественного текста в процессе обучения // Русский язык за рубежом. 2003. № 2. С. 95–98.

<sup>11</sup> *Маслыко Е. А., Бабинская П. К., Будько А. Ф. и др.* Настольная книга преподавателя иностранного языка: справ. пособие Минск: Высшая школа, 1999. 522 с.

<sup>12</sup> *Шукин А. Н.* Методика обучения речевому общению на иностранном языке: учеб. пособие. М.: Икар, 2017. 454 с.

<sup>13</sup> *Крючкова Л. С., Мощинская Н. В.* Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие. М.: ФЛИНТА, 2017. 447 с.

<sup>14</sup> *Балыхина Т. М.* Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учеб. пособие. М.: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 2007. 185 с.

**Yevtyugina, A. A.**

*Russian State Vocational Pedagogical University*

**Korchak, M. V.**

*Russian State Vocational Pedagogical University*

## **USE OF REGIONAL LITERARY TEXTS AT LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

The article explains the use of regional literary texts at lessons of Russian as a foreign language. The focus is made on a fact that foreigners studying regional cultural materials through literary texts will be able to understand the culture and traditions of the Urals region. Using the example of P.P Bazhov's "Silver Hoof" tale, authors of the article show how to adapt literary texts for lessons of Russian as a foreign language, give examples of tasks and exercises to the text.

*Keywords:* Russian as a foreign language, literary text, kinds of reading, adaptation.

## **ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ: СОЗДАНИЕ НАДЕЖНОГО И ВАЛИДНОГО ТЕСТА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

Данная статья представляет собой комплексный анализ основных принципов разработки эффективного, объективного, валидного и надежного теста по РКИ в онлайн- и офлайн-форматах. Рассматриваются различные формы тестовых заданий, форматов оценки, их преимущества и недостатки. Анализируются наиболее типичные ошибки, совершаемые при создании тестовых материалов.

*Ключевые слова:* тест, тестирование, тестология, оценка, русский язык, лингводидактика, РКИ.

В эпоху массового дистанционного обучения, ставшего повседневной реальностью для большинства образовательных учреждений в 2020 году, тест становится одним из наиболее эффективных и комфортных для преподавателя инструментов оценки образовательного результата. Грамотно составленный лингводидактический тест может быть не только средством контроля, но и эффективным инструментом обучения русскому языку в формате онлайн.

Лингводидактический тест, по определению В. А. Коккоты, представляет собой «комплекс заданий, подготовленный в соответствии с определенными требованиями к тестам, прошедший предварительное апробирование для определения показателей качества и позволяющий выявить у тестируемых степень их коммуникативной (языковой, речевой) компетенции»<sup>1</sup>. Тест, в свою очередь, может быть объективным и субъективным, т. к. определение правильности ответа может основываться на ключах и реферских таблицах (объективный) или на оценочном суждении проверяющего эксперта (субъективный)<sup>2</sup>.

Основными критериями качественного теста в первую очередь выступают его валидность и надежность. Под валидностью в данном контексте следует понимать «совокупность характеристик, определяющих соответствие теста поставленной цели», т. е. способность теста измерять то, для чего он создан. Надежность — это способность теста воспроизводить одни и те же результаты при его применении к одинаковым выборкам тестируемых, а также устойчивость и точность результатов тестирования<sup>3</sup>.

Разработка любого тестирования, претендующего на высокую валидность, надежность и эффективность, должна осуществляться поэтапно и начинаться с планирования, постановки целей тестирования, определения объ-



ектов и форм контроля. Далее следует разработка заданий и их экспертиза независимыми экспертами, апробация и анализ полученных результатов, на основании которых осуществляется оптимизация теста, исправление неточностей в формулировках и дистракторах. Только после такой комплексной работы над дизайном содержания теста возможно проведение тестирования в целевой аудитории<sup>4</sup>. Полученные результаты также постоянно подвергаются анализу, хороший тест постоянно актуализируется.

На этапе планирования необходимо определить объекты оценки (что измерять?), форматы оценки (как измерять?) и назначение полученных результатов (для чего измерять?). Объекты оценки ожидаемо коррелируют с учебными целями, обозначенными, например, в таксономии Блума, согласно которой существуют три уровня педагогических целей: когнитивный (освоение содержания предмета), психомоторный (развитие нервно-мышечной деятельности в рамках изучаемого предмета) и аффективный (формирование отношения к изучаемому). Следовательно, комплексная оценка образовательного результата должна быть направлена на измерение 1) полученных в процессе обучения знаний (запоминание теории, терминов, фактов), 2) понимания (работа с информацией, с текстом) и 3) умения применять полученные знания и навыки на практике (анализ, синтез, оценка в формате эссе, сочинения, творческого проекта и пр.)<sup>5</sup>.

Таким образом, идеальный тест должен быть сбалансирован с точки зрения представленности в нем заданий, направленных на проверку запоминания, понимания и применения полученных в процессе обучения знаний и умений.

Обозначив объекты контроля, необходимо также определить форму тестовых заданий<sup>6</sup> и цель тестирования: 1) итоговое оценивание (*assessment of learning*), формирующее оценивание (*assessment for learning*) или тестирование как форма обучения (*assessment as learning*). Наиболее распространенная функция теста — измерение итоговых образовательных результатов, однако не менее эффективны в обучении и формирующая оценка<sup>7</sup>, и тестирование как одна из форм освоения учебного материала.

Так, *assessment for learning* позволяет преподавателю получить объективное представление о том, насколько эффективно обучение в данный момент, и при необходимости скорректировать дальнейшую динамику образовательного процесса. Учащимся такой тест позволяет определить пробелы в обучении, оценить динамику прогресса, а также подготовиться к итоговому тестированию по предмету. *Assessment as learning* в свою очередь предполагает, что студенты осваивают учебный материал или закрепляют полученные умения и навыки, выполняя специальные тесты, цель которых — не оценить знания, а объяснить материал, который не был усвоен, или закрепить формирующиеся умения и навыки. Ярким примером подобного обучающего онлайн-тестирования по русскому языку является игровое приложение «Приключения Киберкота», разработанное на базе Института Пушкина<sup>8</sup>.

Определив цели и задачи тестирования, мы можем принять решение о том, каким образом будет осуществляться оценивание результатов. В рамках итогового тестирования оптимальны автоматическая (компьютерная) проверка и, если ресурсы позволяют, экспертное оценивание развернутых ответов (мини-сочинение, эссе) в соответствии с заранее установленными критериями. Недостатком заданий с автоматической проверкой является ограниченность их форм и вероятность угадывания: тестируемый может выбрать/угадать один или несколько из предложенных вариантов ответа, установить соответствие или последовательность, вписать слово или словосочетание. Если речь идет о формирующем оценивании, возможно использование таких форматов, как самопроверка (по ключам) и взаимная проверка развернутых ответов или эссе, что предполагает не только контроль, но и взаимообучение<sup>9</sup>. Хотя такая форма работы на начальном этапе обучения РКИ может вызвать у учащихся затруднения, тесты на взаимное оценивание весьма эффективны и в данной аудитории.

Идеальный тест — это поликомпонентная структура, включающая не только вопросы и задания с вариантами ответа, но и спецификацию, инструкции для тестируемого, инструкции и ключи для проверяющего. Спецификация — это официальный документ, определяющий структуру и содержание контрольно-измерительных материалов. Такой документ является неотъемлемой частью любого сертификационного тестирования и позволяет кандидатам ознакомиться с информацией о тестировании, а также подготовиться к сдаче экзамена. Безусловно, итоговый тест по предмету в школе или вузе не нуждается в столь официальном документе, однако описание тем, включенных в тестирование, типов заданий, условий их выполнения и пр. должно быть обозначено заранее и доступно для ознакомления. Подобное описание позволит избежать недоразумений в процессе сдачи экзамена.

Если преподаватель разрабатывает полноценный банк заданий для слушателей курса, эффективно оформление данного банка, к примеру, в таблице excel следующим образом:

Номер задания	Тема	Пед.цель	Уровень сложности	Время	Баллы
1	Вид глагола	Понимание	средний	5 мин	10
Итого					

Такое оформление банка тестовых заданий позволит тестеру сортировать вопросы по уровню сложности, по педагогической цели или по теме и составлять сбалансированные тесты, актуальные для конкретной целевой аудитории. Микширование заданий в рамках excel-таблицы также позволит автоматически составлять множество вариантов одного и того же теста.

Инструкция, как и спецификация, является неотъемлемой частью надежного теста и должна быть представлена 1) в виде вводной информации ко всему тесту и 2) в виде инструкций к каждому заданию или блоку заданий. Избыточность и недостаточная информативность инструкций неизбежно ведут к искажению образовательного результата.

Формулировки заданий, вопросов и дистракторов во многом определяют надежность и объективность любого теста. Вопросы должны быть сформулированы понятным, лаконичным языком, не допускающим двоякого толкования. Разнообразить формулировки вопросов можно с помощью логико-семантической типологии заданий А. Г. Шмелева, в которой представлены различные формы вопросов: например, фактологический (кто? что? где?), функциональный (для чего? зачем? почему?), структурный (из чего?), концептуальный (на определение понятия) и т. д.<sup>10</sup> Длина вопроса, как показывает практика, также влияет на качество выполнения тестового задания: чем объемнее формулировка задания, тем сложнее тестируемому запомнить все элементы вопроса и отразить их в своем ответе. Лаконичное и структурное (с подпунктами) оформление инструкции, как показывают результаты тестирования, положительно сказывается на выполнении подобных заданий.

Особое внимание также следует уделить разработке вариантов ответа: правильный вариант ответа не должен быть очевидно верным, как и дистракторы не должны быть очевидно неверными. Правильный ответ должно быть невозможно установить логически, т. е. без опоры на знания или умения. В противном случае дифференцирующая способность задания, т. е. его способность отличать хорошо подготовленных студентов от слабо подготовленных, будет отрицательной. Кроме того, важно соблюдать баланс в количестве дистракторов, т. к. чрезмерное их количество мешает тестируемому сконцентрироваться и сбивает с толку, что так же снижает надежность теста, как и использование дистракторов, не существующих в языке.

Важную роль в тестировании играет и оформление тестовых материалов, и качество иллюстраций, графических изображений. Например, если в задании даны изображения предметов, которые тестируемому необходимо определить и вписать соответствующее понятие, важно убедиться в том, что 1) этот предмет знаком кандидату на уровне понятия и на уровне языка; 2) изображение предмета понятно и конкретно, а не абстрактно; 3) изображению соответствует в языке только одно слово (важно для автоматической проверки).

Апробация тестовых материалов и их оптимизация — одна из важнейших ступеней дизайна теста. Результаты тестов, выполненных онлайн, представляют собой особенно ценный массив данных для машинного анализа, основанного на психометрических исследованиях. Психометрический анализ позволяет рассчитать такие параметры теста, как размерность, трудность, дискриминативность и надежность; определить, какие задания являются слишком простыми и слишком сложными (т. е. обладают нулевой способностью различать подготовленных и неподготовленных студентов) и т. д.<sup>11</sup>

Разработка качественного теста — многомерная, комплексная задача, особенно актуальная в эпоху цифровизации образования, когда эффективность КИМ возможно не только оценить, опираясь на личный педагогический опыт, но и посчитать. Поэтапная разработка теста, основанная на четком планировании, независимой экспертизе, апробации и оптимизации с учетом базовых факторов, влияющих на валидность и надежность теста, позволит создавать наиболее объективные и эффективные контрольно-измерительные материалы.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Коккота В. А. Лингводидактическое тестирование. М.: Высшая школа, 1989. 127 с.

<sup>2</sup> Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М.: Русский язык. Курсы, 2018. С. 346.

<sup>3</sup> Ффремова Н. Ф. Тестовый контроль в образовании. М.: Университетская книга, Логос, 2007. 263 с.

<sup>4</sup> Актуальные вопросы языкового тестирования. Пять лет секции тестологии / науч. ред. И. Ю. Павловская. СПб.: Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2008. 356 с.

<sup>5</sup> Хмельницкая Н. И. Таксономия Блума как основа оценивания результатов обучения студентов // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2008. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/taksonomiya-bluma-kak-osnova-otsenivaniya-rezultatov-obucheniya-studentov> (дата обращения: 30.06.2020).

<sup>6</sup> Аванесов В. С. Форма тестовых заданий. М.: Центр тестирования, 2005. 156 с.

<sup>7</sup> Brown G. T. L. Is Assessment for Learning Really Assessment? // *Frontiers in education*. 2019. № 4.

<sup>8</sup> Осадчий М. А., Маев И. А., Жильцов В. А. 3d-квест по русскому языку: разработка, апробация, возможности применения // *Русский язык за рубежом*. 2018. № 1 (266). С. 4–9.

<sup>9</sup> Кравченко Д. А. Классический и современный подходы к измерению валидности заданий на взаимное оценивание в MOOK // *Вопросы образования*. 2018. № 4.

<sup>10</sup> Основы психодиагностики. Учебное пособие для студентов педвузов / науч. ред. А. Г. Шмелев. М.; Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996. 544 с.

<sup>11</sup> Аббакумов Д. Ф., Лебедева М. Ю. Лексико-грамматический распределительный тест по РКИ: опыт создания, апробации и психометрического анализа // *Русский язык за рубежом*. 2016. № 5. С. 73–78.

**Zhiltsova, L. Yu.**

*Pushkin State Russian Language Institute*

## LANGUAGE TESTING: CREATING A RELIABLE AND VALID RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TEST

The article is a comprehensive analysis of the basic principles of developing an effective, objective, valid and reliable test of the Russian language for online and offline. Various forms of test tasks, evaluation formats, their advantages and disadvantages are considered. The most common mistakes made when creating test materials are analyzed.

*Keywords:* test, testing, testology, assessment, Russian language, linguodidactics, RFL.

**Жукова Арина Геннадьевна**

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

AGZhukova@pushkin.institute

**Татарина Наталья Васильевна**

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

NVTatarinova@pushkin.institute

## **РАЗГОВОРНЫЙ КЛУБ КАК ФОРМАТ СОВМЕСТНОГО ОБУЧЕНИЯ**

В статье рассматриваются возможности применения технологии совместного обучения слушателей подготовительного факультета и магистрантов — будущих преподавателей русского языка как иностранного. Обсуждается опыт использования такой технологии в рамках внеаудиторной работы в формате разговорного клуба.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, разговорный клуб, совместное обучение, подготовительный факультет, подготовка магистрантов.

В современной педагогике понятие совместного обучения имеет разные трактовки. В отечественной традиции термин используют по отношению к обучению детей разного пола в одном учебном заведении/группе, здоровых обучающихся и обучающихся с особыми потребностями, обучающихся с разным уровнем развития, детей и взрослых, представителей разных лингвокультур. Методологические и практические аспекты сотрудничества в процессе обучения иностранным языкам, в том числе русскому языку как иностранному, рассматривались И. Л. Бим, И. А. Зимней, Г. А. Китайгородской, А. А. Леонтьевым, Е. И. Пассовым, Г. В. Роговой, Е. С. Полат и другими исследователями.

В настоящей статье под совместным обучением понимается такая организация образовательного процесса, при которой обучающиеся по разным программам в ходе совместной целенаправленной деятельности формируют и совершенствуют актуальные для них компетенции.

В Государственном институте русского языка им. А. С. Пушкина (Россия, Москва) (далее — Институт Пушкина) реализуются разные образовательные программы, связанные с обучением русскому языку инофонов. В настоящей статье речь идет о программе подготовительного факультета и магистерской программе «Русский язык как иностранный и межкультурная коммуникация». Слушатели первой программы только начинают изучать русский язык, адаптироваться к лингвокультурной среде и особенностям жизни в России. Среди магистрантов есть и российские студенты, и студенты-иностранцы, которые

имеют достаточно высокий уровень владения русским языком и опыт коммуникации с носителями русской лингвокультуры. У каждой из этих категорий обучающихся есть свои образовательные задачи, определяемые программой обучения, расписание занятий, формы самостоятельной работы. Несмотря на то, что эти студенты учатся в одном вузе, существуют они изолированно друг от друга. На наш взгляд, объединение студентов разных программ для совместной образовательной деятельности имеет большой педагогический потенциал. Наиболее целесообразно такое объединение осуществлять в рамках внеаудиторной работы. Поскольку объединяются студенты двух программ, то необходимо объединение усилий педагогов, представляющих эти программы. В частности, преподаватели обеих программ совместно проводят установочные инструктирующие мероприятия для магистрантов, ставят цели и задачи, осуществляют тьюторскую поддержку их деятельности.

Внеаудиторной работой обычно называют работу с учащимися вне расписания учебных занятий. Для программ высшего образования характерны обязательные формы внеаудиторной работы, включенные в учебный план: научно-исследовательская работа, учебные и производственные практики. Для программ подготовительного факультета внеаудиторная работа предусматривает участие слушателей в различных культурно-образовательных мероприятиях. Очевидно, что внеаудиторная работа может быть эффективной только тогда, когда она не сводится к эпизодическим акциям, а имеет систематический характер<sup>1</sup>.

Традиционным форматом внеаудиторной работы при изучении иностранных языков является разговорный клуб, в рамках которого студенты имеют возможность усовершенствовать свои коммуникативные компетенции. В Институте Пушкина разговорный клуб является одной из форм совместного обучения иностранных магистрантов и слушателей подготовительного факультета.

Для магистрантов — будущих преподавателей РКИ — это учебная практика, в ходе которой они приобретают первичные навыки профессиональной деятельности и совершенствуют коммуникативную, социокультурную, межкультурную компетенции. Для слушателей подготовительного факультета — это форма внеучебной работы, призванная вовлечь их в коммуникативную практику и обеспечить плавное вхождение в языковую среду.

В ходе учебной практики магистранты должны научиться а) проектировать внеаудиторную деятельность, б) организовывать межкультурное взаимодействие на русском языке, в) оказывать поддержку инофонам в их социокультурной адаптации, г) использовать возможности языковой среды, которая выступает «одновременно и стимулом и катализатором изучения неродного языка»<sup>2</sup>.

Учебная практика проходит во втором семестре, когда магистранты уже обладают базовыми знаниями методики преподавания РКИ и организации внеаудиторных мероприятий, знакомы с национально-специфическими осо-

бенностями разных лингвокультур. Ко второму полугодю слушатели подготовительного факультета, как правило, владеют русским языком на уровне А2 (базовом уровне) и особенно нуждаются в интенсивной адаптации к языковой среде.

Формат разговорного клуба предусматривает регулярные тематические встречи для обсуждения актуальных вопросов: особенности русской истории и культуры, традиций и праздников, поведения россиян в типичных ситуациях общения, в том числе педагогического и межличностного, специфика русского речевого этикета и т. д. Особое внимание уделяется трудностям, связанным с межкультурными различиями: участие в разговорном клубе является способом подготовки представителей разных культур к межкультурному взаимодействию на русском языке.

Заседания разговорного клуба проходят 1 раз в неделю в течение семестра. Каждую встречу готовит мини-группа в количестве 3–4 человек. В состав мини-группы входят российские и иностранные магистранты — представители не менее двух лингвокультур. Российские магистранты выполняют особую функцию: они могут дать лингвокультурологический комментарий историко-культурным и языковым явлениям, непонятым иностранным студентам. Со 2–3-й встречи к подготовке привлекаются активные участники клуба из числа слушателей подготовительного факультета. Вместе с магистрантами и под их присмотром они оформляют материалы, читают стихи, разыгрывают сценки, участвуют в проведении ролевых игр и т. д. Вовлечь всех участников клуба в такую деятельность сложно, т. к. состав участников от встречи к встрече может меняться (в среднем на заседании клуба присутствует 20 человек), однако все желающие могут в течение семестра хотя бы раз войти в состав группы организаторов.

Длительность каждого мероприятия — 2 академических часа. Тема встречи объявляется заранее, все участники получают материалы, которые позволяют им подготовиться к восприятию информации и участию в обсуждении.

Поскольку уровень владения русским языком у большинства иностранных слушателей подготовительного факультета недостаточно высок, от магистрантов требуется тщательная подготовка: отбор языкового материала, текстов, аудио- и видеоконтента, разработка инфографики и т. д. Ключевым фактором успеха в освоении иностранного языка является наличие устной практики, без нее невозможно заговорить свободно, поэтому в ходе встреч используются различные интерактивные приемы (кейсы, ролевые игры, тренинги и др.), позволяющие вовлечь в разговор максимальное количество участников.

Представим методическую разработку подготовленного магистрантами заседания, посвященного Международному женскому дню, тема которого анонсировалась в конце предыдущей встречи. Участникам разговорного клуба был показан видеоролик с Даниловского рынка в Москве в преддверии Международного женского дня: на рынке не протолкнуться, сотни мужчин

выбирают и покупают цветы, некоторые в больших количествах. Студентам предлагалось догадаться, что происходит и какова будет тема следующей встречи.

В ходе самого заседания использовались видеофрагменты, рассказывающие о традициях празднования этого дня в России, поздравительные открытки для мам, бабушек, жен, сестер, любимых, коллег-женщин, мамы о 8 марта и 23 февраля, о котором слушателям уже было известно. Состоялся разговор о том, как отмечается 8 марта в родных странах участников, о «мужских» и «женских» праздниках в их культурах. Особое внимание было уделено речевому жанру поздравления: выбор обращения и речевых этикетных формул. Слушателям был задан вопрос: кого из россиянок они хотели бы поздравить с праздником 8 марта. Среди ответов были: знакомую девушку, горничную в гостинице, преподавателя, ректора, декана факультета. В связи с этим естественным образом возникает вопрос выбора обращения (имя (полное или краткое) или имя и отчество? Дорогая или уважаемая/глубокоуважаемая?).

Важно дать понять обучающимся, что в русской лингвокультуре в структуре личного имени которого подобные обращения отсутствуют. В связи с этим в практике преподавания большое значение имеет отчество. Несмотря на то, что в медиапространстве и бизнес-среде все более распространяется обращение по полному имени, в обыденном и деловом общении сфера обязательного использования имени и отчества остается весьма широкой. Особенно строго это правило соблюдается в образовательной сфере: когда речь идет о носителях языка, обращение студента к преподавателю без отчества абсолютно невозможно, это проявление крайней степени неуважения, неуместной фамильярности. В то же время такое обращение представляет значительную трудность для инофонов. Неслучайно в практике преподавания РКИ, особенно на начальном этапе обучения, преобладает обращение к преподавателю без отчества. Организаторы клуба подчеркнули, что обращение к преподавателям, другим сотрудникам вуза по фамилии, по должности, по должности и фамилии, по фамилии, имени и отчеству недопустимо. Полученные знания были обобщены в наглядном материале и закреплены в разграниченных диалогах.

Эффективность процесса совместного обучения в рамках проведения разговорного клуба зависит от реализации следующих методических принципов:

- принцип коммуникативно-ситуативного обучения, предусматривающего использование комплекса коммуникативных ситуаций, направленных на развитие речи иностранных студентов;
- принцип комплексного подхода, реализующегося в использовании всех видов речевой деятельности — говорения, чтения, аудирования и письма;
- принцип проблемности в обучении, означающего, что знания даются при активном участии самих обучаемых в получении части этих знаний в результате самостоятельной работы над решением специально подобранных проблемных задач.



С марта 2020 года разговорный клуб был переведен в дистанционный формат и начал работать на площадке социальной сети Instagram. Это позволило увеличить количество участников клуба (к работе присоединились слушатели, которым не удалось вернуться в Россию после каникул из-за пандемии), расширить спектр тем и разнообразить используемый инструментарий. Большое внимание уделялось созданию постов, представляющих собой поликодовые тексты и предполагающих интеракцию. Так, были подготовлены посты, посвященные различиям в значениях слов *русские* и *россияне*; употреблению слов *круто*, *тусоваться*, *облом*, многозначному дискурсивному элементу *да ну*; российской традиции снятия обуви при входе в дом и ношения тапочек и т. д. Создавались посты, знакомящие с сериалами, наиболее подходящими для изучения русского языка, онлайн-ресурсами, содержащими интересный учебный и познавательный контент для инофонов, игровые посты, ребусы, викторины. Особо актуальными для слушателей, оставшихся на период пандемии в России, были посты и онлайн-встречи, посвященные правилам поведения в общественных местах и действиям в чрезвычайной ситуации: как вызвать врача, как объяснить симптомы плохого самочувствия, как вызвать волонтера, находясь на самоизоляции, и т. д. В условиях дистанционного общения участники разговорного клуба были вынуждены чаще пользоваться письменной разговорной речью, что потребовало от магистрантов самостоятельного поиска новых методических решений.

Описанный подход имеет ряд преимуществ:

1. Слушатели подготовительного факультета получают дополнительные возможности для формирования коммуникативных, социокультурных компетенций. В непринужденной атмосфере общения со своими сверстниками они преодолевают коммуникативные барьеры, восполняют дефицит общения на русском языке.

2. Магистранты получают площадку для формирования универсальных и профессиональных компетенций: методических, организационных, коммуникативных, лингвокультурных. Последнее особенно важно для иностранных магистрантов.

3. Разговорный клуб как формат совместного обучения обеспечивает всем его участникам приобретение навыков сотрудничества, работы в команде, рефлексии, взаимодействия с представителями разных лингвокультур на русском языке.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Азимов Э. Г., Шужин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2018. 448 с.

<sup>2</sup> Орехова И. А. Обучающий потенциал русской среды в формировании лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004. С. 15.

**Zhukova, A. G.**

*Pushkin State Russian Institute*

**Tatarinova, N. V.**

*Pushkin State Russian Institute*

### **CONVERSATIONAL CLUB AS A CO-EDUCATIONAL FORMAT**

The article considers the possibilities of using the technology of co-learning of the students of the preparatory faculty and undergraduates who are the future teachers of Russian as a foreign language. The experience of using such technology in the framework of extracurricular work in the format of a conversation club is discussed.

*Keywords:* Russian as a foreign language (RFL), conversational club, co-education, preparatory faculty, training of undergraduates.

**Казакова Юлия Викторовна**

*Южно-Уральский государственный университет*

kazakovayv@susu.ru

**Доронина Елена Геннадьевна**

*Южно-Уральский государственный университет*

doroninaeg@susu.ru

## **МЕТОДИКА СОЗДАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО НАЦИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО КУРСА ПО ФОНЕТИКЕ РКИ**

В статье рассматриваются принципы создания национально ориентированных фонетических онлайн-курсов. Авторы делятся опытом работы над вводно-фонетическими и коррекционными электронными курсами для носителей арабского и китайского языков.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, фонетика, электронные национально ориентированные курсы.

С каждым годом увеличивается количество желающих изучать языки дистанционно, нарастающая потребность в электронных курсах становится почвой для создания множества образовательных платформ. В настоящий момент в сети Интернет располагаются онлайн-курсы по грамматике, фонетике, страноведению и т. д.

Онлайн-курсы имеют выверенную методикой обучения и временем структуру:

1. Эффективная презентация нового материала.
2. Разноуровневые тренировочные задания.
3. Наличие канала обратной связи: взаимодействие преподавателя и обучающегося.

В данной статье мы остановимся на методике создания фонетического курса. Основная задача такого курса — постановка звуков — обычно решается с помощью перевода объяснения на английский язык, анимированных картинок и видео артикуляции. Но в отличие от грамматических курсов важнейшей проблемой в фонетическом курсе является корректировка и оперативный контроль правильности произношения. Так как обучение предполагается без непосредственного участия преподавателя, встает вопрос о средствах автоматического контроля произношения. Эта задача решается по-разному. Так, электронный курс «Русский язык с компьютером. Шаг I» (А. Н. Архангельская, Л. А. Дунаева, О. И. Руденко-Моргун) имеет осциллограммы, с помощью которых автоматически контролируется правильность произношения

обучающихся. Интерактивная лингвистическая программа «L&S» позволяет формировать фонетические навыки на основе сравнения эталонного звучания и произношения учащегося, выраженных в графической форме.

Особо остановимся на электронных курсах по фонетике, ориентированных на носителей определенного языка. Необходимо отметить, что опыт создания национально ориентированных курсов по фонетике насчитывает уже более 50 лет от первых учебных пособий<sup>1</sup> и до современных электронных курсов, таких как, например, популярный электронный курс «Профессор Хиггинс: русский без акцента» (имеет перевод на английский, немецкий, французский, китайский языки), вводно-фонетический курс русского языка для вьетнамцев проф. С. В. Фадеева, ресурс «Время учить русский» и вводно-фонетический курс портала «Образование на русском». Традиционно ориентация на носителей определенного языка предполагает использование языка-посредника и учет особенностей фонетической базы родного языка.

Методика обучения иностранному языку основывается на принципах, способствующих достижению конкретных целей и задач обучения, они общеизвестны. Это сознательность обучения; его коммуникативный характер, принцип системности и концентричности распределения материала и др. На наш взгляд, принцип рационального учета родного языка учащихся должен быть ведущим при формировании электронного фонетического курса. Соотношение систем родного и изучаемого языка возможно в трех основных вариантах: совпадение каких-либо явлений, полное несовпадение, когда элемент одной системы отсутствует в другой, частичное совпадение. Результаты экспериментального исследования, проведенного на кафедре русского языка как иностранного Южно-Уральского государственного университета в 2016 г., показали, что наибольшее количество ошибок учащиеся допускают в случае полного несовпадения систем языка. Например, у носителей китайского языка наибольшее количество ошибок с произношением звуков, отсутствующих в китайском языке. Это неразличение на слух звуков [и] — [ы], [р] — [л], замена звуков в словах. Наибольшее количество отклонений в русской речи китайцев наблюдается в области консонантизма, ядро которого образуют корреляции по глухости — звонкости и твердости — мягкости. Консонантная корреляция русской фонологической системы, дифференциальным признаком которой является глухость — звонкость, а признак сила — слабость — сопутствующим. В китайском языке еще нет достаточно конкретного решения вопроса о глухости — звонкости китайских согласных. Привычного для нас противопоставления звонких — глухих согласных звуков [б — п, д — т, г — к] не существует, соответствующие взрывные согласные образуют пары, различающиеся по иному признаку — наличию (отсутствию) придыхания.

Авторский коллектив кафедры русского языка как иностранного в рамках проекта «Разработка роботизированной диалоговой системы для изучения русского языка различными целевыми аудиториями с последующим использованием в действующей системе электронной поддержки изучения

русского языка и дистанционного образования на русском» создал национально ориентированные онлайн-курсы: «Вводно-фонетический курс русского языка как иностранного для носителей китайского языка», «Вводно-фонетический курс русского языка как иностранного для носителей арабского языка», «Коррекционный фонетический курс для носителей китайского языка», «Коррекционный фонетический курс для носителей арабского языка», каждый из которых состоит из 30 уроков. В настоящее время названные курсы находятся на портале «Образование на русском».

Теоретической основой для создания данных курсов послужили труды Е. А. Брызгуновой<sup>2</sup>, А. Ю. Александровой<sup>3</sup>, Ван Лу<sup>4</sup> и др.

При создании национально ориентированных курсов прежде всего необходимо учитывать порядок ввода новых звуков. В универсальных вводно-фонетических курсах введение согласных звуков традиционно начинается с губных, т. к. их артикуляция наиболее ощутима, а значит, понятна для учащихся. В национально ориентированных фонетических курсах первыми вводятся звуки, наиболее сходные со звуками родного языка обучающихся. Например, для носителей арабского языка наибольшее сходство с русскими согласными имеют арабские звуки [r] и [l<sup>2</sup>], а для носителей китайского языка эти звуки необходимо вводить позже, т. к. в китайском языке нет звука [p], а китайский согласный [l] отличается своей артикуляцией как от русского твердого [л], так и от мягкого [л'].

Для каждого урока курса была выработана единая структура:

- организационный момент (приветствие, формулировка темы и цели занятия);
- предъявление нового звука отдельно и в словах;
- артикуляционная гимнастика, активизирующая речевой аппарат для произношения нового звука;
- описание артикуляции простым доступным для обучающегося (неспециалиста) языком с опорой на ощутимые моменты и визуализацией анимированной картинкой;
- постановка звука с учетом национальной специфики артикуляционной базы носителя языка;
- предупреждение ошибок, сопоставление со звуками родного языка и/или русского языка;
- проговаривание нового звука (сопровождается видео артикуляции) изолированно — в составе слогов в разных позициях — в составе слов (слова семантизированы картинкой, приведен перевод слов) — в составе фраз;
- предъявление / проговаривание микродиалогов, текстов, скороговорок для заучивания;
- итог урока, отсылка к выполнению заданий в фонетическом тренажере.

Проблема контроля произношения нового звука решена с помощью роботизированной системы: после просмотра записи занятия обучающийся переходит в фонетический тренажер, записывает свое произношение,

программа распознает запись и сопоставляет с эталонной, выдает процент соответствия образцу.

Работа над созданием фонетических курсов строилась на следующих принципах:

1. Оптимальный объем времени для видеозанятия примерно 8 мин.
2. Введение звуков в курсе должно строиться от простого к сложному с учетом родного языка обучающихся. Для демонстрации новых звуков можно использовать слова из родного языка, имеющие сходные звуки/фонемы с изучаемым русским звуком. Например, твердый звук [л] отсутствует в литературном арабском языке, но в слове لاله *allah* звучит близко к русскому произношению.
3. Стиль занятия должен быть максимально приближен к естественному общению со студентами (без академической сухости).
4. Все занятие полностью, включая слова для отработки, переведено на китайский и арабский носителями языка (субтитры).
5. Важно, чтобы темп речи в кадре и субтитров позволял обучающемуся успевать читать перевод (как показала практика, это значит, что перевод должен быть более лаконичным).
6. Упражнения для самостоятельной работы в фонетическом тренажере идентичны тем, которые были на занятии, но их гораздо больше, не менее 20.
7. Преподаватель обязательно рекомендует обучающимся работать с зеркалом.
8. Картинки для семантизации являются оригинальными и должны быть выполнены в одном стиле.
9. Введенное новое слово должно звучать в занятии несколько раз.
10. Привлечение для записи занятий студентов-носителей языка для демонстрации приемов постановки звуков, отработки произношения и предупреждения ошибок.
11. Все примеры приводятся на изученном материале, все звуки и фонетические явления вводятся последовательно, слова соответствуют лексическому минимуму (при особой необходимости, например, в скороговорках, выходили за его рамки).
12. Введение в занятие видеозаписей сцен-диалогов для примера звучания слов в реальной коммуникации.
13. Формулировки заданий должны нацеливать на практические действия. Например: *Слушайте, произносите последовательно русские звуки. Следите за изменением объема ротовой полости и положением кончика языка по отношению к зубам: язык не касается передних нижних зубов, он отодвинут назад.*
14. Курс должен содержать много разных голосов (мужских и женских, голосов разных возрастных групп).

Необходимо подчеркнуть, что самым слабым местом фонетических онлайн-курсов, предназначенных для самостоятельного изучения, остается контроль произношения. Апробация описанных национально ориентиро-

ванных электронных курсов уже показала их эффективность, но новое время приносит новые технологии, которые, без сомнения, позволят улучшить контроль фонетических навыков обучающихся.

### **ПРИМЕЧАНИЯ**

<sup>1</sup> Фонетические упражнения по русскому языку для немцев [Текст] / под общ. ред. М. Н. Петерсона. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1959. 51 с.

<sup>2</sup> Брызгунова Е. А. Практическая фонетика и интонация русского языка. М.: МГУ, 1963. 306 с.

<sup>3</sup> Александрова А. Ю. Принципы создания постановочно-корректировочного курса русской фонетики для арабов: дис. ... канд пед. наук. М., 2009. 263 с.

<sup>4</sup> Ван Лу. Формирование пространственного восприятия при постановке и коррекции слухопроизносительных навыков в китайской аудитории: дис. ... канд пед. наук. М., 2006. 160 с.

**Kazakova, Yu. V**

*South Ural State University*

**Doronina, E. G.**

*South Ural State University*

### **METHODOLOGY FOR CREATING AN ELECTRONIC NATIONAL ORIENTED COURSE ON THE PHONETICS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

The article discusses the principles of creating nationally oriented phonetic online courses. The authors share their experience in creating introductory phonetic and correctional electronic course for native speakers of Arabic and Chinese.

*Keywords:* Russian as a foreign language, phonetics, electronic national-oriented courses.

## ЖЕСТЫ В СИСТЕМЕ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РУССКОЙ И АРАБСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье рассматривается соотношение этикета и жестов русской и арабской культуры в сравнительно-сопоставительном аспекте с целью выявления универсальных и специфических аспектов каждой из культур. Данное исследование проводилось путем лонгитюдного наблюдения за русскими и арабскими студентами казанских вузов в процессе коммуникации в образовательном процессе, а также изучались эмпирические сведения, полученные предшествующими учеными. Актуальность исследования обусловлена изучением особенностей невербального общения между представителями различных культур с целью выявления семантики знака, его интерпретации, в целом — оптимизации общения и предотвращению коммуникативного сбоя.

*Ключевые слова:* невербальное общение, этикет, жесты, универсальные формы, специфические формы

### Введение

Невербальная коммуникация очень важна. Когда мы говорим, мы передаем только часть (около 7 %) нашего сообщения. Остальная часть сообщения содержится в наших невербальных сообщениях. Это факт для всех обществ и культур мира. Мы также ищем смысл с помощью невербальных слов, когда то, что нам говорят, нам непонятно или кто-то нас не слушает. Невербальное общение происходит без использования какого-либо устного или письменного слова. Вместо письменных или устных слов оно опирается на различные невербальные сигналы, такие как физические движения, задания, цвета, знаки, символы, диаграммы сигналов и т. д. выражать чувства, отношения или информацию. Также необходимо понимать, что семантика невербальной коммуникации может быть неоднозначна в других культурах.

Невербальные сигналы никогда не бывают вполне надежными. Поскольку люди подвергаются воздействию другой культуры, они склонны брать на себя некоторые из невербальных аспектов культуры; поэтому становится очень трудно интерпретировать значение невербального коммуникатора, если только вы знаете этого человека достаточно хорошо.

Типы, формы невербальной коммуникации и факторы, обеспечивающие ее:

- Зрительный контакт.
- Мимика.
- Жесты.



- Поза и ориентация тела.
- Язык тела.
- Пространство и расстояние.
- Близость.
- Юмор.
- Прикосновение.
- Тишина.
- Личное присутствие/отсутствие.
- Знак как символ.
- Визуальная коммуникация.

Многие невербальные коммуникаторы являются специфическими для каждой культуры. При полном отсутствии вербальных знаков жесты могут эффективно передавать многие человеческие чувства более точно, чем вербальные методы коммуникации<sup>1</sup>.

Представители арабской культуры в силу своих традиционных и религиозных понятий очень ответственно относятся к использованию правил этикета в процессе общения. Однако при коммуникации арабы используют средства не только вербального общения, но и невербального, имеющие некоторые специфические особенности.

Исследованиями в области жестов занимались зарубежные ученые: Рэй Бирдвистел, М. Винер, С. Келли, А. Кендон, О. Клинеберг, М. Кнапп, Э. Сепир, Р. Ферс. Среди отечественных ученых исследования языка невербального поведения изучали А. А. Акишина, А. Вежбицкая, Е. М. Верещагин, С. А. Григорьева, Н. В. Григорьев, Х. Кано, В. Г. Костомаров, Г. Е. Крейдлин.

Жесты — это форма языка тела или невербального общения. Жесты рук заставляют людей слушать вас. Американский ученый Спенсер Келли отмечал: «Жесты — это не просто дополнения к языку, они могут быть его фундаментальной частью»<sup>2</sup>. Жесты выполняют важную функцию, когда люди общаются невербально. Они полезны для того, чтобы подчеркнуть сказанное.

Жестикуляция помогает нам получить доступ к воспоминаниям. Использование жестов во время разговора не только помогает другим запомнить то, что вы говорите, но и помогает вам говорить быстрее и эффективнее! Одной из немногих констант во всем регионе является важность хороших манер.

Рассмотрим ситуацию. Возможно, самый лучший или, по крайней мере, самый известный пример противоречивого социального менталитета — это уважение к женщинам. На Западе ни одному джентльмену и в голову не придет войти в дверь перед женщиной, да и вообще не держать ее открытой, пока она входит перед ним. Большинство европейцев понимают, что по арабскому обычаю мужчина должен идти впереди женщины (хотя только в тех случаях, когда он проходит через дверь, когда нет места для него, чтобы идти рядом с ней). Не так широко известно, что весьма грубым со стороны мужчины позволить или даже предложить ей пойти первой. Если она это делает, мужчина

ставит себя в положение, чтобы смотреть на нее сзади, тем самым оскорбляя ее скромность<sup>3</sup>.

#### **Методы исследования:**

В ходе нашего исследования были применены следующие методы:

- теоретический анализ использовался для изучения форм невербального общения и правил этикета в русской и арабской культурах;
- эмпирический метод, лингвистическое наблюдение, наблюдение за учебной средой русских студентов и студентов-арабов использовался с целью получения данных об использовании средств невербального общения в форме жестыкуляции в процессе коммуникации;
- сравнительно-сопоставительный анализ использовался для выявления сходств и различий между разноязычными средствами невербального общения на примере жестов в русской и арабской культурах;

#### **Результаты и обсуждения**

В нашем исследовании мы рассмотрим использование жестыкуляции у представителей русской и арабской культур в сравнительно-сопоставительном аспекте. Жесты, или эмблемы, использовались для замены слов во многих странах, и они часто специфичны для каждой культуры. Жест может означать нечто комплиментарное в одной культуре, но крайне оскорбительное в другой.

Люди из стран Ближнего Востока в силу особенностей темперамента более экспансивны и выразительны в жестыкуляции. Поскольку большинство культур имеют стандартные жесты в ежедневных взаимодействиях, рекомендуется изучение этих жестов перед посещением стран другой культуры, во избежание коммуникативных неудач.

В связи со значительным потоком иностранных студентов из стран ближнего зарубежья и взаимодействием в образовательном процессе актуальным является изучение средств невербального общения арабской культуры во избежание недопонимания, неправильной интерпретации, которая может нести оскорбительный характер для каждого представителя из различных культур<sup>4</sup>. В арабском мире существует язык жестов рук, который необходимо понимать преподавателям РКИ.

Цель статьи — подчеркнуть сходства и различия в культурных и социальных установках в процессе невербального общения на примере жестыкуляции, в русской и арабской культурах. В большей или меньшей степени арабские общества ценят традиции, и посетители должны быть осторожны, прежде чем рассматривать социальные ситуации и культурные установки через призму своих собственных ценностей.

На основании проведенного нами наблюдения над студентами — представителями русской и арабской культур казанских вузов при использовании средств невербального общения на примере жестов в процессе межкультурной коммуникации представим следующие результаты:

1. Указывать следует с осторожностью. Представители как русской культуры, так и арабской не любят, когда на них указывают, потому что это может

быть воспринято как обвинение или вторжение. Однако существуют некоторые варианты, с которыми этот жест хорошо сочетается и воспринимается без оскорбления:

- «Знаешь, я только что вспомнил кое-что важное»;
- «Это очень важно»;
- «Позволь мне кое-что тебе сказать».

2. Соприкосновение всех кончиков пальцев вместе во время протягивания руки означает быть терпеливым, т. е. подождать. Зачастую арабские студенты используют данный жест, если они заняты другим делом.

3. Держать руку горизонтально во рту во время укуса — это означает, что арабофоны очень расстроены. Для представителя иной культуры — это может выглядеть немного комично, когда кто-то притворяется, что кусает их за руку. Семантика жеста такова: это означает, что они либо расстроены, либо обострены из-за чего-то или чьей-то некомпетентности. Среди российских студентов таких жестов не наблюдалось.

4. Если араб сохраняет серьезное выражение лица, быстро поднимая брови вверх и вниз, это обычно означает, что он либо чем-то недоволен, либо собирается сильно разозлиться. Примите это как предупреждение о том, что кто-то приближается к своей критической точке.

5. Когда вы держите руку ладонью вниз, а затем внезапно поворачиваете ее вверх, это означает «почему» или «как». Это немного сильный способ выражения недоверия, но арабы обычно часто используют этот жест, когда разговаривают с друзьями или сплетничают о чем-то, что они просто не могут понять.

Теперь рассмотрим жесты, которые имеют одинаковую семантику как в арабской, так и в русской культурах:

1. «Удачи Вам». Указательный и средний пальцы одной и той же руки скрещены, причем средний палец скрещен, поверх указательного пальца (более длинный палец обычно идет поверх более короткого). Студенты используют данный жест для пожелания удачи перед экзаменом либо перед каким-либо выступлением.

2. Жест «Я наблюдаю (за тобой)». Используется путем наведения указательного и среднего пальцев на глаза, а затем указательного пальца на человека. Обычно используется во враждебной манере, чтобы сказать человеку, что он подозрителен к ним и будет внимательно следить. Между студентами используется при наличии договоренности, и данный жест указывает на напоминание о наблюдении за выполнением данной договоренности.

3. Многозначительным жестом между русскими и арабскими студентами является знак «Напиши мне», который часто используется на начальном этапе общения при наличии языкового барьера. Ладонь направлена горизонтально, и указательным пальцем правой руки имитирование движения по ладони.

4. Жест «Стоп». Когда вы показываете на кого-то ладонью, вы хотите, чтобы он остановился. Вы можете сделать это, пока кто-то говорит, и они

почти мгновенно успокоятся (только в чрезвычайных ситуациях!). В большинстве случаев данный жест студенты употребляют, когда не хотят слушать негативную информацию в свой адрес, дабы остановить нарастающие эмоции. Также данный жест можно использовать для привлечения внимания, перед началом вопроса.

5. Жест «приближение» выполняется путем удержания руки горизонтально, ладонью вниз, пальцами вперед или растопыренными, а затем наклонном руки влево и вправо. Это указывает на то, что число или утверждение должно быть принято приблизительно. Является универсальным жестом для обеих культур.

### **Выводы**

Подводя итог, можно сделать следующие выводы: в невербальной коммуникации нет правильных или неправильных сигналов, существуют только культурные различия. Так как в процессе коммуникации российских преподавателей и арабских студентов, ввиду наличия языкового барьера и недостаточного уровня владения языком собеседниками, большинство жестов играют значительную роль и полезны для наилучшего понимания.

Также на основании изучения особенностей этикета и средств невербального общения на примере жестов предоставим следующие универсальные и специфические результаты в разрезе русской и арабской культур:

1. «Левая рука не должна использоваться для еды, чтобы передать что-то кому-то или жестикулировать» — является специфической формой арабского этикета.

2. «Палец или рука, чтобы указать или поманить другого человека, не используются» — является универсальным жестом для русской и арабской культур.

3. «Никогда не направляйте нижнюю часть ваших ног на кого-либо» — является специфическим жестом представителей арабской культуры (проявление неуважения).

4. «Прикасайтесь к представителям противоположного пола только в том случае, если они связаны с вами» — является универсальной формой арабского и русского этикета. При приветствии прикосновения к представителям противоположного пола происходят в случае тесного контакта.

5. «Иракские мужчины часто ходят рука об руку. Это только знак дружбы» — является специфической формой арабской культуры, т. к. в русской культуре такое неприемлемо.

На основании полученных результатов наблюдения за русскими и арабскими студентами в процессе межкультурной коммуникации, в связи с наличием расхождений в формах этикета и употребления жестикуляций, необходимо уделить внимание имеющимся различиям и важности их изучения, во избежание недопонимания, оскорбления, неуважения и конфликтов между представителями разных культур.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Акишина А. А., Кано Х. Словарь русских жестов и мимики. Токио, 1992; Акишина А. А., Кано Х., Акишина Т. Е. Жесты и мимика в русской речи. Лингвострановедческий словарь. М., 1991; Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного // Язык и культура. М., 1973; Горелов Н. Н. Невербальные коммуникации. М., 1980.

<sup>2</sup> URL: <https://www.scienceofpeople.com/hand-gestures/> (дата обращения: 15.01.2021).

<sup>3</sup> Сканави А. А., Гантимурова Д. А. Бизнес-этикет в арабских странах. М.: КНОРУС, 2013. 156 с.; Ашихмина С., Демшина К., Казаковцева Д., Пакин А. Арабский этикет. URL: <http://nsportal.ru/ap/drugoe/library/arabskii-etiket> (дата обращения: 15.01.2021).

<sup>4</sup> Пиз А. Язык жестов. Воронеж, 1992; Birdwhistell R. L. Introduction to kinesics: An annotation system for analysis of body motion and gesture. Louisville, KY, 1952; Birdwhistell R. L. Some body motion elements accompanying spoken American English // Communication: concepts and perspectives. Washington, D.C., 1967. P. 53–76; Birdwhistell R. L. Kinesics and context: Essays on body-motion communication. Philadelphia, 1970.

**Kalinina, G. S.**

*Naberezhnye Chelny Institute (branch) of Kazan Federal University, Naberezhnye Chelny, Russia*

### **GESTURES IN THE SPEECH ETIQUETTE SYSTEM OF RUSSIAN AND ARABIC CULTURE'S REPRESENTATIVES**

The article discusses the correlation of etiquette and gestures of Russian and Arabic culture in a comparative aspect in order to identify the universal and specific aspects of each of the cultures. This study was carried out by longitudinal observation of Russian and Arab students of Kazan universities in the process of communication in the educational process, as well as the empirical information obtained by previous scientists was studied. The relevance of the study is due to the study of the features of non-verbal communication between representatives of different cultures in order to identify the semantics of the sign, its interpretation, in general - to optimize communication and prevent communication failure.

*Keywords:* non-verbal communication, etiquette, gestures, universal forms, specific forms.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ INSTAGRAM КАК ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ИНСТРУМЕНТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

В данной статье проанализированы возможности социальной сети Инстаграм при обучении русскому языку как иностранному. На основе мониторинга некоторых популярных (среди студентов Подготовительного отделения для иностранных граждан ИНО БашГУ) аккаунтов были выявлены основные преимущества данной социальной сети и некоторые ее несовершенства в рамках обучения РКИ.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, методика РКИ, Инстаграм, социальная сеть, дистанционное обучение.

Наблюдается стремительный рост популярности социальных сетей, как среди молодежи, так и среди людей более старшего поколения. Социальные сети стали неотъемлемой частью жизни современного общества. Новые технологии коммуникации открывают широкие возможности, в том числе и для обучения.

В данной статье мы рассмотрим возможности использования социальной сети Instagram (Инстаграм) в обучении русскому языку как иностранному.

Instagram — платформа, объединяющая более миллиарда человек со всего земного шара.

Владелец компании Марк Цукерберг 31 января 2019 г. сообщил у себя на странице в Facebook, что 500 млн пользователей ежедневно просматривают видео в разделе Instagram Stories<sup>1</sup>

В данном приложении пользователи обмениваются фотографиями и видео, могут делиться комментариями и отмечать понравившееся. Практически все медийные люди — политики, звезды шоу-бизнеса, спортсмены — имеют свой аккаунт в Instagram. Приложение — удобная площадка для повседневного общения и для ведения бизнеса. Аккаунты есть у крупных университетов, научных центров и даже отдельных факультетов и кафедр.

На основе опроса слушателей Подготовительного отделения для иностранных граждан ИНО Башкирского государственного университета определено, что 96 % респондентов имеют аккаунт в данной социальной сети.

Безусловно, Instagram оказывает большое влияние на все сферы жизнедеятельности людей, и его использование в обучающих целях становится в данное время очень востребованным.

Мы проанализировали ряд популярных (среди слушателей Подготовительного отделения для иностранных граждан ИНО БашГУ) аккаунтов, посвященных изучению РКИ. Все рассмотренные нами страницы/аккаунты можно разделить на две условные группы:

– просветительские — это аккаунты, целью которых является размещение полезной информации для изучающих русский как иностранный. Например: @spoken\_russian;

– рекламные — это аккаунты, которые, помимо полезной с точки зрения изучения языка информации, являются информационными площадками для рекламы основных курсов (в том числе онлайн-курсов, проводимых на других площадках). Например: @i\_speak\_rus, @express\_russian\_now @smart\_russian.

Популярность аккаунта определяется количеством подписчиков (подписавшихся на профиль людей) и их активностью (лайки, комментарии).

Важно учитывать, что Инстаграм не может заменить полноценный учебный процесс, а блогер — преподавателя, поскольку формат обучения в данной социальной сети имеет ряд своих недостатков:

1. Пожалуй, главным является ограниченность и несистемность информации. Блогеры зачастую ориентируются на интерес аудитории. Так, темы, набирающие большее количество лайков и комментариев, чаще публикуются в социальных сетях, этим обусловлено отсутствие содержательной системности в подаче материала.

2. В проанализированных нами аккаунтах размещается информация с разной периодичностью. Иногда перерывы между публикациями слишком продолжительные.

3. Небольшой объем информации в одном посте. Инстаграмом установлены временные рамки для публикаций, поэтому для объяснения сложных тем блогеры выбирают другие площадки (Youtube, Facebook, Skipe).

4. Отсутствие обратной связи. Пользователь получает информацию из социальной сети, не имеет возможности проконтролировать корректность восприятия информации.

Тем не менее использование ресурсов Инстаграма при обучении РКИ обладает рядом преимуществ:

1. Доступность. Любому желающему из любой точки земного шара бесплатно доступна вся информация, опубликованная в Инстаграме.

2. Практика с носителями языка. В Инстаграме пользователи, подписанные на обучающие профили или профили русских блогеров, имеют возможность слушать аутентичную русскую речь и читать посты на интересующие их темы, написанные носителями языка.

3. Совмещение «приятного с полезным». Молодые люди зачастую являются активными пользователями социальных сетей, они находятся в привычной среде, поэтому появление в ленте обучающей информации способствует закреплению пройденных на занятиях по РКИ тем и пополнению словарного запаса. Обучение через Инстаграм не воспринимается как учебный процесс.

4. Обширный спектр форматов взаимодействия, разнообразие форм коммуникации: комментарии, личные сообщения, опросы, доступный и оперативный обмен ссылками, прямые эфиры и другие механизмы привносят разнообразие в привычный учебный процесс.

Как отмечает М. И. Ивкина, социальная сеть Instagram позволяет совершенствовать знания с помощью коммуникации, интерактивности и контроля не только со стороны преподавателя, но и со стороны других изучающих русский язык<sup>2</sup>.

Примечательно, что постепенно создаются аккаунты, ориентированные на углубление знаний иностранных граждан по тому или иному профилю обучения. Так, полезная информация для слушателей, обучающихся по медико-биологическому направлению, содержится в профиле @russian\_as\_a\_foreign\_language, администрированием которого занимаются сотрудники Башкирского государственного университета.

Обучающие аккаунты есть не только для студентов, изучающих РКИ, но и для преподавателей, например, профиль @metodikarki, который ведут специалисты Учебного центра русского языка МГУ им. М. В. Ломоносова.

Таким образом, внедрение Инстаграма может быть полезным инструментом при обучении русскому языку как иностранному как дополнительный ресурс, поскольку в рамках социальной сети сложно дать системное представление о языке, показать его структуру. Инстаграм не может заменить полноценный учебный процесс, но может быть полезен для углубления знаний, закрепления новой лексики.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup>[Электронный ресурс]. URL: <https://www.facebook.com/4/posts/10106340834478671> (дата обращения: 15.01.2021).

<sup>2</sup>Ивкина М. И. Варианты использования социальных сетей при обучении русскому языку как иностранному (на примере Instagram) // Преподаватель XXI век//МПГУ. Ч. 2. С. 209. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/varianty-ispolzovaniya-sotsialnyh-setey-pri-obuchenii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-na-primere-instagram> (дата обращения: 15.01.2021); Власкина В. Ю. Образовательный потенциал социальных сетей Твиттер и Инстаграм в обучении иностранным языкам: методика исследования // Международный студенческий научный вестник. 2018. № 5. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eduherald.ru/ru/article/view?id=18679> (дата обращения: 07.07.2020).

**Kalkamanova, G. S.**

*Bashkir state university*

## THE SOCIAL NETWORK INSTAGRAM AS AN ADDITIONAL TOOL IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

This article analyzes possibilities of Instagram when teaching Russian as a foreign language. Based on monitoring of some popular (among students of the Preparatory Department for Foreign Citizens of Institute of Continuing Education BashSU) accounts, the main advantages and disadvantages of this social networking service in the process of teaching Russian as a foreign language were identified.

*Keywords:* Russian as a foreign language, methodology of teaching Russian as a foreign language, Instagram, social networking site, distance learning.



## **НОВАЯ КОНЦЕПЦИЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В УЧЕБНИКЕ 7-ГО КЛАССА ДЛЯ ШКОЛ РЕСПУБЛИКИ УЗБЕКИСТАН**

В статье раскрывается концепция построения нового учебника 7-го класса для школ Узбекистана по русскому языку как иностранному. Автор описывает особенности поэтапного формирования коммуникативной компетенции в рамках уровня В1 у обучающихся среднего звена на примере нескольких лексико-грамматических тем, включающих разнообразные формы работы и комплексное развитие видов речевой деятельности.

*Ключевые слова:* русский как иностранный, Республика Узбекистан, инновационный учебник, концепция обучения, 7-й класс.

Новая «Концепция развития системы народного образования Республики Узбекистан до 2030 года» (№ УП-5712 от 29.04.2019), разработанная по исполнению Указа президента Республики Узбекистан от 5 сентября 2018 г. № УП-5538 «О дополнительных мерах по совершенствованию системы управления народным образованием», диктует необходимость изменений в содержании программ и учебных материалов по русскому языку как иностранному, поиск разумного баланса эффективных традиций в сфере образования и педагогического новаторства<sup>1</sup>. В качестве ключевых позиций обновления преподавания русского языка как иностранного рассматриваются гуманизация, демократизация, информатизация образования, динамизм учебно-воспитательного процесса, его многовариантность, приоритет ценности филологических знаний как основы практической грамотности.

Основной целью обучения русскому языку как иностранному в школах с узбекским языком обучения является практическое овладение русским языком для пользования им в важнейших сферах общения: обиходно-бытовой, учебной, общественно-политической, социально-культурной.

Коммуникативная цель, состоящая в формировании навыков общения, совершенствовании умений и навыков аудирования и говорения, чтения и письма на русском языке, является ведущей и коррелирует с общеобразовательными и воспитательными задачами: развитие логического мышления, расширение круга знаний, воспитание чувства интернационализма. Коммуникативно-речевая и лингвистическая компетенции включают формирование умений использования русского языка в процессе общения, овладение

грамматической системой русского языка, развитие устной и письменной грамотности учащихся.

Инновационный учебно-методический комплекс, разработанный специально для школ Республики Узбекистан, охватывает все уровни обучения со 2-го по 11-й класс и поэтапно формирует знания, умения и навыки владения русским языком как иностранным на уровнях А1, А2, В1 и В2. УМК создается объединенным российско-узбекистанским авторским коллективом под руководством профессора Е. А. Хамраевой<sup>2</sup> совместно РГПУ им. А. И. Герцена и РЦО г. Ташкента в рамках соглашения между Министерством просвещения РФ и Министерством народного образования Республики Узбекистан.

Средствами данного учебного предмета у обучающихся среднего звена выстраивается система знаний в рамках различных лексико-грамматических тем. Например, обучающиеся 7-го класса осваивают такие понятия, как «причастие» и «деепричастие», знакомятся с глаголами движения, разрядами наречий, числительных и местоимений, безличными глаголами, понятиями «переходность — непереходность», сложными именами существительными, а также существительными общего рода, степенями сравнения имен прилагательных и наречий, что соответствует уровню В1. Инновационное пособие включает в себя не только грамматический комментарий с переводом на узбекский язык наиболее сложных положений, но в первую очередь предъявление нового материала через контекст, закрепление его посредством комплексной работы всех видов речевой деятельности. Отбор языкового материала проведен с учетом функциональных возможностей и системности русского языка, доступности для учащихся<sup>3</sup>.

Тематико-содержательный компонент содержания обучения (темы, сферы и ситуации общения) отражает особенности быта, культуры, традиции узбекского народа, специфику его истории, природных и климатических условий Узбекистана, а также историю и культуру страны изучаемого языка. Кроме того, темы соответствуют интересам обучающихся среднего школьного возраста, что поднимет мотивацию изучения русского языка, заинтересует, облегчит запоминание и практическую отработку лексико-грамматических явлений.

Рассмотрим методику изучения русского языка как иностранного на примере нескольких тем, разработанных для нового учебника 7-го класса<sup>4</sup>. Каждая тема начинается с предъявления слов урока, которые содержатся в текстовом материале и встречаются в заданиях. Например, в рамках темы «В мастерской художника» школьники узнают слова «кузнец / кузница, кузнечное дело», «ремесло / ремесленник / ремесленный», «промысел», «производство / производить», «изделие», «изготавливать / изготовитель». Данная тема является сквозной и изучается в среднем и старшем звене и включает знакомство с различными видами искусства, что направлено на формирование страноведческой компетенции. Работа с текстами является одним из ключевых видов деятельности, в контексте о кузнечном ремесле Узбекиста-

на содержится не только лексика, но и грамматическая информация — переходные глаголы. Обучающиеся обращают внимание на глаголы и существительные, которые согласуются с ними в винительном и родительном падежах, анализируют структуры и повторяют формы.

В качестве первичного закрепления и отработки грамматического материала предлагаются задания типа: «прочитай глаголы, скажи, какое значение они выражают» (перечислены значения); «составь с глаголами словосочетания по модели»; «прочитай глаголы, вспомни, какими падежами они управляют, заполни таблицу» и др. Для заданий представлены модели и слова для справок.

Комплексный урок включает в себя развитие всех видов речевой деятельности и обязательно содержит тексты для чтения и аудирования, задания, отражающие тематику программы, упражнения на развитие устной речи. Для чтения предлагается текст о известной бухарской потомственной династии кузнецов. В 7-м классе закладываются основы умения составления тезисного плана текста:

*Прочитай текст и раздели его на части.*

*Придумай название к тексту. Запиши.*

*Придумай название к каждой части текста. Запиши, чтобы получился план.*

В качестве работы по развитию навыка аудирования предлагается текст об истории кузнечного промысла в России.

Развитие диалогических навыков происходит в процессе ролевых речевых игр, работы с иллюстрациями, литературными поэтическими текстами:

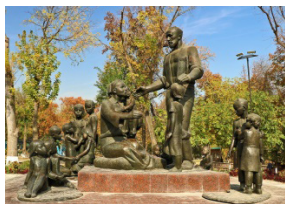
*Перед тобой фото. Опиши, что ты видишь. Можешь использовать слова урока и информацию заданий 1 и 3.*

Прочитай по ролям стихотворение Самуила Яковлевича Маршака «Кузнец».

*Представь, что ты — журналист. Придумай вопросы и ответы и возьми интервью у Шокира Камалова и его сыновей или другого известного узбекского кузнеца.*



В учебник включена такая рубрика, как «Это интересно!»:



*9 мая 2017 года в Ташкентском парке Дружбы народов открыли памятник кузнецу Шаахмеду Шамахмудову. В годы войны он и его жена Бахри Акрамова приютили 15 детей различных национальностей.*



*Позже, в 2019 году, в Бекабаде в День работников горной и металлургической промышленности Узбекистана был открыт ещё один памятник. Подвиг узбекского кузнеца Шаахмеда Шаахмудова потряс известного итальянского бизнесмена Джанпьетро Бенедетти. Памятник изготовили в Италии, его привезли в Бекабад и установили на «Узметкомбинате».*

В рубрике «Диалог культур» предлагается работа с пословицами и поговорками:

*Всяк кузнец своего счастья.*

*Не молот железо куёт, а кузнец.*

*У кузнеца руки черны, да хлеб бел.*

Ученики должны обсудить значение, привести пословицы о кузнечном ремесле в узбекском языке, таким образом, развиваются не только речевые навыки, но и логическое мышление, кругозор.

В качестве домашнего задания дается сочинение о ремесленном деле. Актуально предложить проблемный вопрос «Ремесло — призвание или профессия?» и представить слова для справок.

Тема «Новые технологии» также начинается с предъявления новой лексики: «интеллект», «технология», «деятельность», «механический», «автоматический», «формировать», «моделировать», «разрабатывать» и др.

Дети среднего школьного возраста интересуются современной техникой, повсеместно пользуются телефоном, планшетом, компьютером и другими устройствами и приложениями, поэтому материал, включающий работу с одной из сложных для иностранца грамматических категорий — деепричастием, — выстроен в контексте информации об искусственном интеллекте, новинках техники и гаджетах. Приведем отрывок из текста, на материале которого развиваются навыки чтения и отрабатывается грамматика.

*Мышление современных детей отличается от старшего поколения. Молодёжь считает гаджеты частью своего мира. Влияют ли на неё новые технологии? Есть ли польза в гаджетах?*

Имея доступ в интернет, дети могут общаться с ровесниками из другого города и даже другой страны! Общение теперь не знает границ!

Смотря видеоклипы, фильмы и мультфильмы на иностранных языках, дети стараются понять их, что развивает кругозор.

Пользуясь активно гаджетами, можно записывать видео, вести блоги и не стесняться камеры.

Путешествуя онлайн по залам музеев, улицам туристических городов, далёким заповедным местам, мы развиваем чувство прекрасного и узнаём много нового и интересного!

Обучающиеся читают текст, находят и выписывают деепричастия. С целью развития навыков говорения предлагается продолжить список аргументов, выразить свое мнение. Требуется ответить на вопросы: «Какими гаджетами, сервисами и приложениями вы пользуетесь? Расскажите». «Есть ли минусы в использовании гаджетов? Назовите их» и др.

Развитию творческого потенциала и активизации внимания служат ролевые игры: «Дедушка интересуется твоим новым гаджетом. Объясни ему, как им пользоваться, и расскажи о возможностях». Или: «Сейчас 2080 год. Попроси внука научить тебя пользоваться современным гаджетом».

Используя деепричастия, семиклассники описывают фото, на которых изображены гаджеты прошлого века, рассказывают, как ими пользоваться и для чего они предназначены. Письменная работа включает рассказ о гаджете и его функциях.

Рубрики «Это интересно» включают познавательную дополнительную информацию: «*В 1996 искусственный интеллект Deep Blue проиграл российскому шахматисту Гарри Каспарову. Этот шахматный суперкомпьютер был создан компанией IBM специально, чтобы конкурировать с чемпионами. Удивительно то, что машина вычислила 200 миллионов ходов, но Гарри Каспаров всё-таки смог победить в матче! Однако на сегодняшний день никому не удаётся обыграть искусственный интеллект, технологии всегда одерживают победу, даже над чемпионами.*»

Кроме парной и индивидуальной работы предлагается групповая работа. Сравните два текста. Обсудите разницу между ними с одноклассниками.

<i>Технологии будущего, помогая человеку в медицине, образовании, бизнесе и других областях, облегчат нашу жизнь.</i>	<i>Технологии будущего облегчат нашу жизнь, потому что они помогают человеку в медицине, образовании, бизнесе и других областях.</i>
<i>Применяя беспилотные автомобили, можно почти на 90 % снизить количество аварий и сократить на 80 % объём выхлопных газов, что спасет тысячи жизней.</i>	<i>Если применять беспилотные автомобили, можно почти на 90 % снизить количество аварий и сократить на 80% объём выхлопных газов, что спасет тысячи жизней.</i>
<i>Автомобиль оптимально выстраивает маршрут, используя данные о трафике и ситуации на дорогах.</i>	<i>Автомобиль оптимально выстраивает маршрут, когда использует данные о трафике и ситуации на дорогах.</i>

Таким образом, не только происходит всесторонняя отработка деепричастий и деепричастных оборотов, но и пропедевтически вводятся сложные предложения, изучаемые в старших классах.

Видим, каждый урок имеет однотипную структуру, логику и рубрики. Содержание диктуется не только грамматическими темами, заявленными в программе, но и лексическим материалом, на основе которого строится

и введение, и отработка на уровне всех видов речевой деятельности, включающая упражнения, игры, аудиоприложения, текстовый материал художественного, научно-публицистического характера, что обеспечивает межпредметные связи и служит цели интегрированного обучения. Кроме того, в комплексе поэтапно развивается и совершенствуется одна из ведущих компетенций — коммуникативная, формирование которой происходит при отсутствии языковой среды посредством разнообразных видов работы в рамках нового учебника для 7-го класса школ Республики Узбекистан.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Мирзиёев Ш. Ш.* Концепция развития системы народного образования Республики Узбекистан до 2030 года [Электронный ресурс] // Официальный веб-сайт Президента Республики Узбекистан. URL: <https://president.uz/ru/lists/view/2708> (дата обращения: 14.05.2021).

<sup>2</sup> Русский язык. 2 класс: учебник для школ среднего общего образования с узбекским и другими языками обучения / З. Х. Абдураимова, С. Ю. Исламбекова, У. С. Караматова, К. В. Старыгина [и др.]; под науч. ред. Е. А. Хамраевой. Ташкент: Республиканский центр образования, 2021. 120 с.: ил.

<sup>3</sup> *Карпеченкова Ю. Г., Саримсакова Г. М., Узакова М. Х.* Концепция обучения русскому языку как иностранному учащихся 7 класса Республики Узбекистан (в рамках создания инновационного УМК) // Вестник науки. Тольятти, 2021. № 5 (38). Том 4. С. 43–48.

<sup>4</sup> *Карпеченкова Ю. Г., Саримсакова Г. М., Узакова М. Х.* Концепция инновационного учебника 7 класса по русскому языку как иностранному для школ Республики Узбекистан // Содружество языков — содружество культур. Международный сборник научных статей. Наманган, 2021. С. 212–221.

**Карпеченкова, Y. G.**

*Institute of Russian as a Foreign Language; Herzen Russian State Pedagogical University*

## **NEW CONCEPT OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE TEXTBOOK OF THE 7TH GRADE FOR SCHOOLS OF THE REPUBLIC OF UZBEKISTAN**

The article reveals the concept of structuring a new textbook of Russian as a foreign for the 7th grade for schools in Uzbekistan. The author describes the features of the step-by-step communicative competence formation within the framework of the B1 level in middle-level pupils on the example of several lexical and grammatical topics, including various forms of work and the complex developing of types of speech activity.

*Keywords:* Russian as a foreign language, Republic of Uzbekistan, innovative textbook, teaching concept, 7th grade.

## РАССКАЗ Г. ГАЗДАНОВА «МАРТЫН РАСКОЛИНОС» КАК ПОСОБИЕ ДЛЯ ПОНИМАНИЯ РУССКОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ СТУДЕНТАМИ- ИНОСТРАНЦАМИ

Статья посвящена работе с рассказом «Мартын Расколинос», автором которого является известный писатель русского зарубежья Г. Газданов, в аспекте преподавания РКИ. Исследование объясняет необходимость представления таких произведений иностранным студентам, особенно текстов, отражающих характерные для русской ментальности черты. Также в статье демонстрируется возможная методика работы с этим текстом для эффективного освоения его сюжета иностранными учащимися.

*Ключевые слова:* Г. И. Газданов, литература русского зарубежья, русский язык как иностранный, методика преподавания РКИ, русский характер, русский менталитет.

На уроках чтения или русской литературы в иностранной аудитории студентов преподаватели обычно останавливаются на произведениях наиболее известных русских писателей и поэтов XX в., которые в большинстве своем уже адаптированы для занятий и не нуждаются в особом представлении, поскольку известны по всему миру, а иногда рассматриваются учащимися в рамках школьных занятий (И. А. Бунин, А. И. Куприн и пр.). Между тем, если не обращать внимание студентов на менее известных авторов, то у них в результате может создаться неполная картина русской художественной словесности. Особенно это относится к иностранным учащимся филологического факультета, цель обучения которых не только усовершенствовать свой уровень владения русским языком, но и получить более глубокие знания о нем, о русской литературе и русской культуре. Осуществление такой цели, на наш взгляд, достигается путем всестороннего представления на уроках РКИ русских авторов и их текстов, а также максимально широкой культурной парадигмы, в рамках которой происходило их творчество.

Но учебный план литературоведческих курсов не всегда предусматривает подобный принцип обучения. В частности, такие авторы, как, скажем, В. Набоков, М. Алданов, М. Осоргин, в дискурсе русской литературы XX в. считаются писателями русского зарубежья, однако в контексте преподавания РКИ данного раздела просто нет, т. е. материал об этих авторах дается студентам наряду с другим или не дается вовсе. Наличие подобных лакун приводит к тому, что иностранные учащиеся воспринимают всех русских писателей внесистемно, а если вести речь о литературе XX в., то в представлениях о ней совершенно точно возникают большие пробелы,

в частности — разница между советской и эмигрантской литературами оказывается непонятна. А между тем литература, оставленная русскими эмигрантами и особенно первой эмигрантской волной, не только чрезвычайно обширна, глубока, интересна, но может быть использована в процессе обучения иностранцев еще и как совершенно уникальный материал, дающий возможность сравнить разные системы ценностей и разные формы менталитета: дореволюционный и послереволюционный, советский и антисоветский, российский и европейский.

В качестве возможного варианта продуктивного знакомства студентов-иностранцев с наследием и спецификой литературы русского зарубежья попытаемся остановиться на творчестве писателя Гайто Газданова и, в частности, на одном его рассказе, чрезвычайно характерном — «Мартын Расколинос» (1929)<sup>1</sup>. Рассказ этот, где есть место и Гражданской войне, и реальности эмигрантской жизни, может быть особенно важен в нашем случае потому, что в нем наглядно воплотились те основополагающие качества национального русского характера, которые могут быть так прочувствованы лишь на расстоянии, когда русское и нерусское (в данном случае — западное, европейское) воспринимаются по сравнению друг с другом, в одних ценностных координатах.

Надо сказать, что вопрос кардинального отличия русского и западного мира постоянно поднимается как отечественными, так и зарубежными мыслителями и творцами не одно столетие. Об этом написано немало философских, исторических, социокультурных, публицистических трудов, среди которых можно назвать работы таких русских философов, как П. Я. Чаадаев, В. С. Соловьев, Е. Н. Трубецкой, В. В. Розанов, Н. А. Бердяев, Г. П. Федотов, во второй половине XX в. — А. И. Солженицын, А. В. Гулыга и др.<sup>2</sup>

Как и большинство русских эмигрантов, ощущая непохожесть русского и западного менталитета, Г. Газданов не мог не отразить ее в своих произведениях. Эта разница русского и западного человека прекрасно показана в ранних газдановских текстах («Повесть о трех неудачах», «Превращение» и пр.), где писатель использует прием антитезы. По мысли Ю. В. Матвеевой, в ранних произведениях Газданова «французское» и «русское» прямо противопоставлены друг другу. В частности, Россия показана «дикой, просторной, романтической» страной, в то время как Франция несет в себе черты «урбанизма и цивилизации», «душной электрической жизни» с ее «шумом и грохотом», с поездами, метро, гостиницами, витринами и «светящимися рекламами»<sup>3</sup>. Соответственно и люди, принадлежащие этим двум мирам, имеют свои характерные черты, отличные друг от друга. Представители русского мира представлены как личности сильные и глубокие, а представители западного — как люди мелочные, сосредоточенные на материальных вещах.

Чрезвычайно ярко это проявляется в рассказе «Мартын Расколинос», где, как пишет Л. Диенеш, идет речь об искушении святого, который прохо-



дит путь искупления своих грехов: «Это чеховская история безгрешного монаха в Париже, история его искушения, согрешения и искупления»<sup>4</sup>.

События рассказа явно демонстрируют нам два противоположных типа личности: Расколинос, несомненно, символизирует русское начало, в то время как «певичка» Андрэ — западное, французское.

Между тем, как отмечает Ю. В. Матвеева<sup>5</sup>, газдановское противопоставление не сводится лишь к одному восхвалению и возвышению представителей русской культуры и уничтожению принадлежащих к западному миру. В рассказе есть и Анюта Привлекательный, которому, несмотря на его достоинства, присущи не менее явные недостатки — лень и распутство, полная беспринципность.

Таким образом, изучая данный рассказ, читатель, а в нашем случае — иностранный студент — может увидеть все многообразие как позитивных, так и негативных качеств русского национального характера, каким он представляется русскому писателю на Западе.

Однако следует подчеркнуть, что подобное умозаключение будет сложно сделать, рассматривая газдановский текст в иностранной аудитории. И прежде всего потому, что, несмотря на жанр рассказа, текст выглядит объемным и нуждается в значительном сокращении и адаптации.

В области сокращения и адаптации аутентичных художественных текстов для иностранных студентов-филологов существует немало рекомендаций, сделанных в работах А. А. Акишиной, О. Е. Каган, Н. В. Кулибиной, Т. Е. Печерицы, А. Н. Васильевой и др. Предлагая различные принципы отбора и адаптации художественных текстов на уроках РКИ, все вышеперечисленные авторы сходятся на мнении, что прежде всего необходимо оценить уровень подготовки студентов для того или иного текста. Это можно сделать, изучив и оценив его лексику с точки зрения удобства ее представления и понимания, объем лингвострановедческого материала и его лингвокультурную значимость, быстроту понимания идеи автора и улавливание смысла текста иностранным студентом.

Возвращаясь к рассматриваемому рассказу Г. Газданова, можно сказать, что автор, противопоставляя представленные им образы, ярко и точно показывает смысл, который он хотел передать, — контраст и различие русского и западного мира. Это не только способствует лучшему пониманию идейного содержания произведения, но и несет в себе полезную лингвокультурологическую информацию. Между тем объемный текст и наличие в нем большого количества незнакомой лексики вынуждают преподавателя прибегнуть, как мы и сказали, к сокращению и адаптации.

В вопросе адаптации художественных текстов Н. В. Кулибина<sup>6</sup> предлагает учитывать специфику урока: литературоцентричный или лингвоцентричный, литературный (анализ художественного текста) или языковой (анализ материала на всех языковых уровнях). При выборе первой цели исследователь предлагает использовать «бережную» адаптацию, мотивируя это сохранением

баланса между уровнем подготовки иностранных студентов и необходимость анализа произведения. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что сокращение и адаптация литературных текстов необходимы при их представлении в иностранной аудитории, однако важно сохранить фрагменты, несущие в себе смысл и помогающие их наиболее эффективному анализу.

В рассказе «Мартын Расколинос» такими отрывками будут те, что несут в себе идеи противопоставления русского мира западному. Такими можно считать следующие фрагменты: описание основных действующих лиц, посетителей религиозного бюро и персонажей, несущих в себе отличительные черты каждой среды; ключевые сцены, показывающие путь главного героя и отражающие его историю искупления, среди которых можно назвать встречу Мартына с Андрэ, его сделку с Анютой, сон Мартына, обнаружение им правды и сцена с котом, которая символизирует собой нечестивость, заполнившую его жизнь.

Все эти фрагменты несут в себе не только характеристики русского и западного мира, но и отражают стремление автора изобразить путь искупления «святым» Мартином своих грехов в адаптированной современной форме. Остальные сюжетные линии рассказа можно сократить или описать несколькими предложениями или, если они не влияют на сюжет — опустить.

Следует подчеркнуть, что независимо от цели занятия урок по чтению и анализу художественного текста обычно делится на три части: пред-, при- и послетекстовую.

Сперва студентам необходимо ознакомиться с неизвестным им языковым и лингвострановедческим материалом. Это может быть выражено в форме разнообразных предтекстовых заданий. В связи с тем, что текст рассказа будет представляться в иностранной аудитории продвинутого (второго) уровня, логично предположить, что такие студенты будут иметь большой словарный запас и не будут нуждаться в обширных предтекстовых заданиях. Однако незнакомая лексика может быть выделена преподавателем в тексте, став предметом обсуждения перед текстовой работой. Например, эффективным способом работы с неизвестными словами и словосочетаниями можно считать их перевод и дальнейшее объяснение студентам на русском языке. Причем процент незнакомой лексики может варьироваться от 5 до 15 % и должен обнаруживаться посредством лексического минимума в соответствии с уровнем учащихся<sup>7</sup>. Данный способ не только способствует лучшему запоминанию слов, но и улучшает навыки говорения. Возвращаясь к нашему рассказу, перечислим примерные слова, которые могут быть вынесены как незнакомые, среди них — «монах», «бюро», «соблазн», «сладострастие», «нечестивый» и пр.

Следующий этап — текстовая работа, во время которой студенты знакомятся с текстом. Одновременно им может быть дано задание, которое они могут выполнять наряду с чтением произведения. Скажем, найти ответ на вопрос или по ходу ознакомления заполнить таблицу и пр. Для наилучше-

го понимания идейного содержания рассказа можно предложить студентам заполнить таблицу, в которую необходимо вписать предложения, несущие в себе описания и характеристики героев, а также той среды, в которой они находятся. Это позволит им уже при первом прочтении текста обратить внимание на различие действующих лиц.

После знакомства с текстом студенты переходят к послетекстовой работе. Если цель занятия — анализ художественного текста, тогда преподавателю необходимо составить перечень вопросов, которые помогут учащимся проверить правильность понимания ими содержания произведения, а также подтолкнуть их к обнаружению его смысла. Например, об основных событиях произведения, мотивации действующих лиц, а также об их характерах.

В результате, используя таблицу с описаниями действующих лиц и отвечая на приведенные выше вопросы, иностранные студенты сначала должны сопоставить образы главных героев, а также сделать вывод о том, чем они отличаются.

После обсуждения идейного содержания рассказа студентам может быть предложен ряд рефлексивных вопросов, среди которых могут быть такие: назвать заинтересовавшего их героя, объяснив свой выбор, составить, опираясь на текст Газданова, характеристики русского и западного мира.

В целом можно сказать, что рассказ Г. Газданова «Мартын Расколинос» можно рассматривать как удачный пример использования малоизвестных литературных текстов на занятиях с иностранными студентами для расширения их кругозора, исторических и историко-литературных познаний, лексического языкового запаса.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Газданов Г.* Собрание сочинений: В 5 т. Т. 1. Романы. Выступления на радио «Свобода». Литературно-критические эссе. Рецензии и заметки. М.: Эллис Лак, 2009. С. 602–622.

<sup>2</sup> В настоящее время проводятся многочисленные исследования, посвященные этой теме, в частности, можно назвать: *Снигирева Т. А., Подчиненов А. В.* Русская идея как художественный феномен: Учеб. пособие по спецкурсу. Екатеринбург: Изд-во Урал, ун-та, 2001. 104 с.

<sup>3</sup> *Матвеева Ю. В.* Самосознание поколения в творчестве писателей-младоэмигрантов [текст]. Екатеринбург: Изд-во Урал, ун-та, 2008. С. 102–103.

<sup>4</sup> *Диенеш Л.* Гайто Газданов. Жизнь и творчество. Пер. с англ. Т. Салбиев. Владикавказ: Изд-во Сев.-Осет. ин-та гум. исслед., 1995. С. 98.

<sup>5</sup> *Матвеева Ю. В.* Указ. соч. С. 103.

<sup>6</sup> *Кулибина Н. В.* Адаптировать нельзя понять // Русский язык за рубежом. 2013. № 5. С. 22–30.

<sup>7</sup> Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / под редакцией Н. П. Андрюшиной (электронное издание). 5-е изд. СПб.: Златоуст, 2015. 164 с.

**Kirienko, A. Y.**

*Ural Federal University*

**G. GAZDANOV'S STORY "MARTYN RASKOLINOS" AS A "GUIDE" FOR UNDERSTANDING THE RUSSIAN MENTALITY BY FOREIGN STUDENTS**

The article is devoted to the work with the story "Martyn Raskolinos", the author of which is the famous writer of the Russian diaspora G. Gazdanov, in the aspect of teaching RFL. The research explains the need to present such works to foreign students, especially texts that reflect the features characteristic of the Russian mentality. The article also demonstrates a possible method of working with this text for the effective mastering of its plot by foreign students.

*Key words:* G. I. Gazdanov, literature of the Russian diaspora, Russian as a foreign language, methods of teaching Russian as a foreign language, Russian character, Russian mentality.

**Клобукова Любовь Павловна**

*Московский государственный университет  
имени М. В. Ломоносова*

klobukov@list.ru

**Кольовска Елена Георгиевна**

*Московский государственный  
областной университет*

egkol@rambler.ru

**Степаненко Вера Александровна**

*Московский государственный  
областной университет*

stepanenkovera@gmail.com

## **СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК СУБТЕСТА «ЧТЕНИЕ» В РОССИЙСКОЙ И НЕМЕЦКОЙ СИСТЕМАХ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ТЕСТИРОВАНИЯ (УРОВЕНЬ В1)**

Статья посвящена проблемам совершенствования и развития Российской государственной системы тестирования по русскому языку как иностранному (системы ТРКИ) с ориентацией на структурно-содержательные характеристики европейских языковых тестов. Авторы сопоставляют субтесты по чтению (уровня В1) в российской и немецкой системах языкового тестирования, анализируя структуру, тематику, временные параметры данных субтестов, а также типы и жанры представленных в них текстов.

*Ключевые слова:* лингводидактическое тестирование, система ТРКИ, немецкая система языкового тестирования, субтест по чтению.

Вопросы лингводидактического тестирования, безусловно, относятся в настоящее время к числу наиболее активно обсуждаемых проблем современной теории и практики обучения русскому языку как иностранному (РКИ). Уже более двадцати лет ведущие российские и зарубежные кафедры русского языка в своей практической деятельности используют материалы многоуровневой Российской государственной системы тестирования — системы ТРКИ. Данная система была создана в конце XX в.<sup>1</sup>, в 1997 г. она была официально представлена в Ассоциации лингвистических тесторов Европы (ALTE), а в 1999 г. в Братиславе, на заседаниях IX конгресса МАПРЯЛ, ученые-методисты, тестологи и преподаватели-практики уже широко обсуждали первые результаты ее функционирования.

В рамках системы ТРКИ были разграничены шесть сертификационных уровней общего владения русским языком как иностранным, содержание которых нашло свое отражение в соответствующих нормативно-методических документах: в государственных образовательных стандартах, программах, лексических минимумах и типовых стандартизированных тестах<sup>2</sup>. В то же время в последние годы российские специалисты в области лингводидактического тестирования все чаще стали обращать внимание на необходимость совершенствования и развития системы ТРКИ как на одну из наиболее актуальных задач теории и методики преподавания РКИ в целом<sup>3</sup>. И это не случайно.

Все национальные системы языкового тестирования периодически подвергаются определенному переосмыслению и коррекции на основе накопленного практического опыта проведения сертификационных экзаменов, а также достижений современной лингводидактики. Не является исключением и система ТРКИ, за время существования и функционирования которой был собран и проанализирован богатый материал, позволяющий сделать определенные выводы о релевантности тех или иных уровневых научно-методических и контрольно-измерительных материалов (КИМов). Так, интеграция системы ТРКИ в европейскую систему ALTE, анализ и мониторинг различных национальных тестов для иностранных граждан показали, что большинство комплексных тестов включают в себя четыре модуля (четыре субтеста), соответствующие четырем основным видам речевой деятельности. Мнение же большинства российских тестологов по этому вопросу всегда было достаточно определенным: синтетический строй и флективность русского языка, его «грамматикализованность» требуют отдельного контроля лексико-грамматических знаний, и поэтому в отечественной системе тестирования должен присутствовать особый (пятый) субтест — «Лексика. Грамматика». В то же время в профессиональном сообществе зарубежных преподавателей русского языка как иностранного, особенно коллег, работающих в Европе, преобладает другая точка зрения: актуальный лексико-грамматический материал должен проверяться имплицитно, а не выделяться в отдельный субтест. Ведь важнейшей и обязательной составляющей коммуникативной компетенции инофона, уровень которой призваны выявить остальные четыре субтеста, является ее языковой компонент.

В этом отношении показательной является, например, структура теста по немецкому языку как иностранному уровня В1 (Институт Гете)<sup>4</sup>. Как известно, немецкий язык, так же как и русский, является языком синтетическим, он имеет падежную систему и даже слабое и сильное склонения существительных, тем не менее указанный выше тест по немецкому языку как иностранному не содержит в своей структуре особого субтеста для эксплицитной проверки лексико-грамматических знаний инофона как компонента его коммуникативной компетенции. Аналогично строится языковой экзамен для иностранцев по финскому языку (YKI), известному своей богатой падеж-

ной системой: финский тест также состоит только из четырех субтестов — по чтению, аудированию, письму и говорению. Сходным образом структурирован комплексный тест по чешскому языку как иностранному и многие другие национальные европейские тесты.

Как кажется, сегодня российским тестологам целесообразно попытаться отойти от некоторых казавшихся еще недавно незыблемыми установок в отечественной теории и практике лингводидактического тестирования и прислушаться к требованиям нашего динамичного времени. При этом тщательному анализу и существенному пересмотру следует подвергнуть тестовые материалы системы ТРКИ с учетом ее многолетнего функционирования в России и за рубежом, а также с ориентацией на структурно-содержательные характеристики европейских языковых тестов. Другими словами, отечественным тестологам предстоит весьма многоплановая работа, направленная на сопоставление отдельных российских субтестов по каждому уровню общего владения РКИ с соответствующими субтестами аналогичных уровней в тестовых системах разных европейских стран.

Данная статья посвящена сравнительному анализу особенностей субтеста «Чтение» в российской и немецкой системах лингводидактического тестирования на уровне В1. Начнем с рассмотрения структуры, тематики и временных параметров субтеста по чтению теста по немецкому языку как иностранному уровня В1 (Институт Гете), а также типов и жанров представленных в данном субтесте текстов и их интенционального содержания.

Субтест содержит 5 частей (30 позиций), на выполнение которых отводится 65 минут. В первой части представлен текст повествовательного характера: это рассказ девушки о том, как она потеряла на парковке кошелек. Некий человек нашел ее кошелек, обнаружил в нем ее банковскую карту и обратился в банк, клиентом которого она является. В результате девушку нашли через филиал банка и вернули ей кошелек. Она благодарит неизвестного ей человека, рассказывая в блоге эту историю.

Вторая часть субтеста «Чтение» состоит из двух текстов. Первый текст посвящен важной социальной проблеме обеспечения потребностей общества энергией. Тестирующийся должен адекватно понять информацию о том, что три четверти тепла в настоящее время обеспечивает биогаз, который можно получить, используя технологии переработки отходов. Что же касается второго текста данной части, то он посвящен культурно-исторической тематике. Работая с текстом, инофон совершает «тур в историю города Мюртена», отправляясь на обзорную велосипедную экскурсию по его центру. Попутно отметим, что тема велосипедных прогулок является весьма актуальной для современных городских жителей.

В третьей части субтеста инофону предлагается задание на установление соответствий. Пользователь знакомится, с одной стороны, с рядом объявлений, которые представляют собой реальные предложения о работе или учебе. А с другой стороны, он получает информацию о желаниях и потребностях

неких людей. Задания данной части субтеста выявляют у тестирующегося актуальные навыки поискового чтения, умения адекватно соотнести потребности человека с содержанием прочитанных объявлений.

В рамках четвертой части субтеста инофон знакомится с целым рядом откликов читателей на газетную статью о видеоиграх с насилием. В данном случае объектом контроля является умение тестирующегося определить по комментариям пишущих их отношение к этим играм — положительное оно или отрицательное.

И наконец, задача пятой части субтеста — выявить у инофона навыки и умения изучающего чтения, предполагающего детальное восприятие содержания предлагаемого текстового материала. Здесь представлены реальные требования по технике безопасности, связанные с нахождением в здании, где расположен учебный языковой центр. Тестирующийся должен адекватно определить, кто и что должен (или не должен) делать.

Сравним теперь рассмотренные задания с теми, которые представлены в субтесте «Чтение» «Типового теста по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение» в рамках системы ТРКИ (уровень В1 в европейской системе координат)<sup>5</sup>. Если немецкий субтест, как было показано выше, включает 5 частей (30 позиций), то российский субтест содержит только 3 части (20 позиций, 16 из которых проверяют сформированность навыков и умений в изучающем чтении); при этом на выполнение субтеста отводится 50 минут.

Первый текст — фрагмент из путеводителя по Русскому музею в Петербурге — представляет тестирующемуся общую информацию о музее, включающую, в частности, различные статистические данные. Второй текст носит повествовательный характер: это «фрагмент из биографии великого русского ученого Менделеева». И, наконец, последний текст — фрагмент из энциклопедии «Великие памятники природы» — посвящен озеру Байкал.

Как видим, перед нами тексты культурно-страноведческого характера, посвященные «вечным» темам... И ни в одном из них не обсуждаются вопросы, актуальные для повседневной жизни современного человека. Подобный выбор текстов, включаемых в КИМы, имел в свое время некие основания. Такова была традиция и основная содержательная база обучения на подготовительных факультетах российских университетов, готовивших иностранных граждан к дальнейшему обучению на основных факультетах вузов. В то же время современные тенденции в обучении иностранным языкам (включая сферу лингводидактического тестирования) в большей степени учитывают мотивационную составляющую процесса обучения. Поэтому содержание контрольно-измерительных материалов (в том числе сертификационного назначения) непосредственно связано с повседневной жизнью, интересами и коммуникативными потребностями инофонов. Как было показано выше, в процессе анализа немецкого теста, это бытовая жизнь, интернет-общение, компьютерные игры, популярные велопробеги, вопросы экологии, здорового образа жизни и др.



Таким образом, как видим, сопоставительный анализ структурно-содержательных характеристик субтеста «Чтение» в российской и немецкой системах лингводидактического тестирования (уровень В1) показал, что в текстотеках зарубежных КИМов, на основе которых оценивается уровень владения речевыми навыками и умениями на иностранном языке, находят свое отражение актуальные стороны жизни современного человека, волнующие его проблемы. Российские же тестовые материалы в содержательном плане менее привлекательны для тестируемых, поскольку они не ориентированы на интересы современных молодых людей, не отражают их коммуникативные потребности и практически не коррелируют с их жизненным опытом. Между тем содержательный материал тестов, включаемые в КИМы типы и жанры текстов, предлагаемые тестирующимся интенциональные задачи, безусловно, должны соответствовать требованиям, стилистике и динамике времени.

С учетом всего изложенного выше нельзя не признать, что в настоящее время одной из актуальных задач российских тестологов является активное продолжение исследований, начатых данной публикацией: предстоит проведение многоаспектного сравнительного анализа отдельных российских субтестов всех уровней системы ТРКИ и аналогичных субтестов, представленных в КИМах тестовых систем различных европейских стран. Это создаст серьезную научную основу для дальнейшего совершенствования и развития Российской государственной системы тестирования по русскому языку как иностранному, ее широкому и эффективному использованию в рамках зарубежного образовательного пространства.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Клобукова Л. П. История создания и современное состояние российской государственной системы тестирования по русскому языку как иностранному // Преподаватель. 1998. № 4 (6). С. 3–7.

<sup>2</sup> Клобукова Л. П., Степаненко В. А. Российская государственная система тестирования по русскому языку как иностранному: история создания и современное состояние // Русский тест: теория и практика. 2014. № 1. С. 11–25.

<sup>3</sup> Клобукова Л. П. Актуальные проблемы совершенствования и развития Российской государственной системы тестирования по русскому языку как иностранному // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. Выпуск 5. Материалы V Конгресса РОПРЯЛ. СПб., 2016. С. 1829–1834; Русецкая М. Н., Радченко О. А., Корепанова Т. Э., Нестерова Т. Е. Государственное тестирование по русскому языку как иностранному: новые вызовы и пути оптимизации // Русский язык за рубежом. Специальный выпуск. Избранные труды МАПРЯЛ. М., 2019. С. 22–29.

<sup>4</sup> Zertifikat B1. Deutschprüfung für Jugendliche und Erwachsene. Goethe-Institut e.V. München, 2015. 52 S.

<sup>5</sup> Типовой тест по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение: второй вариант. М.: ЦМО МГУ; СПб.: Златоуст, 2008. 79 с.

**Klobukova, L. P.**

*Lomonosov Moscow State University*

**Kolovska, E. G.**

*Moscow Region State University*

**Stepanenko, V. A.**

*Moscow Region State University*

**COMPARATIVE ANALYSIS OF THE STRUCTURAL AND CONTENT CHARACTERISTICS OF THE “READING” SUBTEST IN THE RUSSIAN AND GERMAN LINGUODIDACTIC TESTING SYSTEMS (LEVEL B1)**

The article is devoted to the problems of improving and development of the Russian state system of testing Russian as a foreign language (TORFL system) with orientation on the structural and content characteristics of European language tests. The authors compare "reading" subtests (level B1) in the Russian and German language testing systems, analyzing the structure, topics, and time parameters of these subtests, as well as the types and genres of texts presented in them.

*Keywords:* linguodidactic testing, TORFL system, German language testing system, reading subtest.

**Ковалева Татьяна Викторовна**

*Юго-Западный государственный университет*

t\_kovaleva@mail.ru

**Степанова Надежда Сергеевна**

*Юго-Западный государственный университет*

ns-kursk@yandex.ru

## **ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ГРУППЕ НА ЭТАПЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ**

В статье рассматривается лингводидактический и социокультурный потенциал художественных произведений русской литературы, используемый при обучении РКИ на предвузовском этапе подготовки. Рассматриваются этапы и приемы работы с художественным текстом в соответствии с коммуникативными задачами.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, художественный текст, предвузовская подготовка.

Приобщение иностранных обучающихся подготовительного факультета к русской литературе как к части русской культуры способствует обогащению их словарного запаса, интеграции в поликультурное образовательное пространство российского вуза. Классическое русское литературно-художественное наследие выступает «в качестве источника исторической и культурологической информации»<sup>1</sup> и помогает инофонам адаптироваться к новой языковой и ментальной среде, в которой им предстоит жить и учиться в ближайшем будущем.

Знакомство с лучшими образцами классической русской литературы на предвузовском этапе происходит в процессе освоения дисциплин «Русский язык как иностранный» (для всех направлений подготовки) и «Литература» (гуманитарная направленность) и соответствует образовательным целям.

На занятиях по РКИ иностранные обучающиеся, освоившие базовый уровень владения русским языком, работают с такими адаптированными текстами, как «Чудесный доктор» А. И. Куприна (при изучении причастия, деепричастия), «Дом с мезонином» А. П. Чехова (глаголы движения), «Повесть о настоящем человеке» Б. Полевого, «Судьба человека» М. А. Шолохова (выражение временных отношений в простом и сложном предложениях, деепричастный оборот), «Алые паруса» А. С. Грина (выражение целевых, уступительных и причинно-следственных отношений в ПП и СП), «Барышня-крестьянка» А. С. Пушкина (выражение условных, уступительных и целевых отношений). На занятиях по дисциплине «Литература» иностранные

обучающиеся знакомятся с отрывками из произведений древнерусской и классической русской литературы XVIII–XXI вв., в программу включен также региональный компонент (произведения Н. Н. Асеева, В. В. Бородаевского, К. Д. Воробьева, Е. И. Носова).

Цель занятий и выполняемых на них заданий — «выявление потенциала художественного слова, выработка умения анализировать художественный текст, чувствовать выразительность языка автора, проникать в образную систему предлагаемого для анализа произведения, усваивать теоретические понятия»<sup>2</sup>. Каждое занятие содержит работу с текстом, а также предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания.

На предтекстовом этапе преподаватели проводят тщательную лингвострановедческую подготовку к восприятию художественного текста и дают подробный этнолингвокультурный комментарий к нему, поскольку большинство иностранцев, которые приезжают в Россию, чтобы получить образование, имеют фрагментарные представления о русской культуре; «русская классическая литература для иностранных обучающихся представляет собой сложную закодированную культурно-историческую систему»<sup>3</sup>. Существенной преградой на пути к пониманию произведений русской литературы является «недостаточное знание русской истории, приблизительное (схематичное, искаженное) представление о времени, отраженном в произведении, образе жизни и характере взаимоотношений представителей разных слоев общества в тот или иной исторический период»<sup>4</sup>, а также то, что восприятие и интерпретация иноязычного текста (каким, собственно, и является русский текст для иностранцев) «имеет более сложную модель по сравнению с восприятием текста, написанного на родном языке реципиента»<sup>5</sup>. На этапе притекстовой работы студентам предлагается высказать свой читательский прогноз (предположить, о чем может идти речь в тексте с таким названием), отрабатываются навыки правильного выразительного чтения с полным пониманием. После прочтения текста выполняются задания, направленные на осмысление проблем, поднятых автором.

В напряженной современной ситуации, когда искажается историческая правда, фальсифицируются ход и итоги Великой Отечественной войны (и Второй мировой войны в целом), создаются исторические и политические мифы, трудно переоценить имеющуюся у преподавателей возможность работы с молодыми людьми разных стран и континентов по формированию у них объективного взгляда на столь далекие для них (территориально и исторически) события в процессе чтения таких текстов, как адаптированные фрагменты повести Б. Полевого «Повесть о настоящем человеке» и текста «Алексей Маресьев. Жизнь настоящего человека», рассказа М. А. Шолохова «Судьба человека», стихотворения К. Симонова «Жди меня» (которое иностранные студенты читают не в печатном варианте, а в подлинном письме с фронта из личного архива преподавателя кафедры). Включение в структуру занятия иллюстративного материала, презентаций, фрагментов из документальных

и художественных фильмов, видеоклипов с песнями военных лет позволяет повысить информативность материала<sup>6</sup>, усилить его экспрессию. Зрительные образы, артефакты военных лет из личных архивов преподавателей создают особую эмоционально-психологическую атмосферу, способствуя пониманию исторического контекста и в конечном итоге — смысла произведения.

Работая над художественными текстами, организуя просмотры видеоматериалов и кинофильмов, экскурсии, преподаватели помогают иностранным обучающимся осмыслить получаемую в ходе чтения информацию, сформировать собственную точку зрения, мотивируя это тем обстоятельством, что в любой дискуссии у них будет преимущество очевидца или участника событий — человека, погруженного в реалии современной российской действительности. В этой связи надо отметить, что сильнейшее впечатление на иностранных обучающихся производит акция «Бессмертный полк», позволяющая осмыслить колоссальный человеческий потенциал, феномен массового героизма народа в период войны, цену победы.

После прочтения адаптированных фрагментов повести Б. Полевого «Повесть о настоящем человеке» и текста «Алексей Маресьев. Жизнь настоящего человека»<sup>7</sup> иностранным обучающимся подготовительного факультета предлагается письменно ответить на следующие вопросы: «В какой книге рассказывается о жизни и подвиге Алексея Маресьева? Что случилось с Алексеем Маресьевым 4 апреля 1942 г.? Сколько дней он полз по лесу и болоту к людям? Что случилось с Алексеем после того, как ему ампутировали обе ноги? Чем занимался А. Маресьев после войны? Как вы понимаете слово “подвиг”? Как вы думаете, почему Б. Полевой назвал Алексея Маресьева “настоящим человеком”?»

Все вопросы направлены на проверку освоения содержания текста, однако два последних вопроса требуют умения размышлять над морально-этическими понятиями и формулировать свою точку зрения. Ответы обучающихся (группа медико-биологической направленности, граждане Камеруна, Нигерии, Марокко, Сирии, Таиланда, 2019–2020 уч. год) показывают, в какой степени они справляются с поставленной задачей: «Подвиг — это доблестное, важное для многих людей действие; героический поступок, совершенный в трудных условиях» (студент самостоятельно обратился к толковым словарям на русском языке и нашел в них значение слова «подвиг»), «Я понимаю, что подвиг — это делать что-то, как легкое, так и трудное, с терпением, усердием, смелостью и настойчивостью, чтобы достичь того, что нужно. И получить желаемый результат» и др.

«Я думаю, что Борис Полевой назвал Алексея Маресьева “настоящим человеком” потому, — пишут иностранные обучающиеся, — что, несмотря на ампутацию ног», «он вернулся к любимому делу и продолжил защищать Родину»; «он смог многое выдержать и через многое пройти»; «он боролся за свое право вернуться к любимому делу, не унывал, а молча и упорно шел вперед к своей цели»; «для некоторых эта история прозвучала бы как сказка,

потому что Алексей Маресьев сделал то, что для некоторых почти невозможно»; «он доказал, что целеустремленность и сила воли очень важны для человека»; «он боролся до последнего вздоха и был верен своей работе»; «он не боится смерти и очень предан нации».

Основную идею рассказа М. А. Шолохова «Судьба человека» иностранные обучающиеся формулируют следующим образом: «так много людей потеряли своих близких и не смогли обрести или восстановить внутренний мир <...> автор пытался доказать, что там, где есть жизнь, есть и надежда», «у каждого человека есть судьба, и судьба каждого человека различна. Но что мы должны делать, когда сталкиваемся с плохой судьбой, так это быть терпеливыми, сильными, смелыми и сознательными, затем мы можем преодолеть эту судьбу».

Когда иностранные обучающиеся размышляют о дальнейшей судьбе Вани, они высказывают следующие предположения, опасения и убеждения: «Он бедный мальчик. Ему лгали... Если однажды он узнает правду, ему может быть очень грустно думать, что он не встретил настоящего отца, которого он ждал. Но у него будет лучшая жизнь благодаря заботе и получению любви и тепла», «Я думаю, что он будет заботиться о Ване, как о своем собственном ребенке. А. Соколов готов воспитать его во что бы то ни стало по-хорошему», «судьба Вани будет хорошей, потому что опытный солдат позаботится и поведет его по правильному жизненному пути», «с моей точки зрения, Ваня будет очень успешным мальчиком в будущем, потому что Соколов будет любить и лелеять его», «с моей точки зрения, Ваня будет жить с Андреем, как его сын, а когда вырастет, то будет знать, что Андрей ему не настоящий отец».

Преподаватели, работающие с иностранными обучающимися, знают, что «в методике преподавания РКИ принцип диалога культур, сосуществования и взаимодействия различных культурных традиций стал основополагающим принципом обучения <...> Важное место в межкультурной коммуникации принадлежит этноцентризму — оцениванию ценностей других культур с точки зрения своей собственной культуры, восприятию многими людьми родной культуры как превосходящей другие культуры»<sup>8</sup>. В приведенных ответах видны попытки понять точку зрения автора, русского писателя; особенности национального менталитета студентов; желание сопоставить свои представления с общечеловеческими представлениями и стремление изложить свою точку зрения с учетом всех названных факторов.

После прочтения текста «Великая Отечественная война»<sup>9</sup> предлагаем иностранным обучающимся письменно ответить на несколько вопросов, в том числе на такой: «Как вы думаете, что означают слова Ольги Берггольц “Никто не забыт, ничто не забыто”?»

Приведем примеры ответов, демонстрирующих степень осмысления литературного факта — тех слов, которые иностранные студенты будут неоднократно видеть в России: «Я думаю, слова Ольги Берггольц означают, что “великие герои навсегда останутся в памяти народа России, и все, что

было потеряно, не пропало даром»», «Великая Отечественная война навсегда останется в памяти народа России, потому что пострадала каждая отдельная семья», «любой человек, вещь или место, которые участвовали в войне, не будут забыты, но о них всегда будут помнить», «[они означают] военный успех Великой Отечественной войны, которая до сих пор остается сокровищем памяти страны».

Таким образом, художественные тексты способствуют развитию коммуникативных навыков, обогащению устной и письменной речи инофонов. Включение в программу начального этапа обучения РКИ произведений русской литературы позволяет иностранным обучающимся начать знакомство с русской историей и культурой, сформировать базовые представления о ценностях российского общества и менталитете русского народа, понять степень сходства и различия между российской и родной культурами, что в целом способствует их адаптации к российской действительности и интеграции в образовательное поликультурное пространство университета.

### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Степанова Н. С.* Литературно-художественное наследие как источник нравственной и культурологической информации // XV Виноградовские чтения: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. (Ташкент, 22 мая 2019 г.) / отв. ред. Н. М. Миркурбанов. Ташкент; Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. экон. ун-та, 2019. Т. 1. С. 35.

<sup>2</sup> *Беляева Н. В., Михайлова И. П., Амелина И. О.* Литература: учеб. пособие для иностранных обучающихся подготовительного факультета. Курск: Изд-во ЮЗГУ, 2019. С. 6.

<sup>3</sup> *Степанова Н. С., Ковалева Т. В., Амелина И. О.* Концепт «усадьба» в русской литературе о детстве на занятиях с иностранцами // Русская литература в иностранной аудитории: сборник научных статей. Вып. 7. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. С. 352.

<sup>4</sup> *Толстухина И. И.* Введение иностранных студентов в контекст эпохи при чтении русского художественного текста // Русская литература в иностранной аудитории: сборник научных статей. Вып. 7. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. С. 83.

<sup>5</sup> *Доронина Е. Г.* Понимание художественного текста иностранными студентами в процессе изучения русского языка как иностранного // Динамика языковых и культурных процессов в современной России [Электронный ресурс]. Вып. 6. Материалы VI Конгресса РОПРЯЛ (г. Уфа, 11–14 октября 2018 года). СПб.: РОПРЯЛ, 2019. С. 1462.

<sup>6</sup> *Ковалева Т. В., Ломова Л. А.* Проблемы преподавания истории России иностранным обучающимся на этапе педвузовской подготовки // III Международный конгресс преподавателей и руководителей под-готовительных факультетов (отделений) вузов РФ «Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность. IV Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан» (16–18 октября 2019 года, Москва): сборник статей / отв. ред.: М. Н. Русецкая, Е. В. Колтакова. М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2019. С. 277.

<sup>7</sup> *Соболева Н. И., Иванова А. С., Арсеньева И. А.* Прогресс: Первый сертификационный уровень (B1): учебник русского языка. М.: РУДН, 2019. С. 118–119.

<sup>8</sup> *Анопочкина Р. Х.* Этноориентированный подход к обучению РКИ в многонациональной группе (предвузовский этап обучения) // Динамика языковых и культурных процессов в современной России [Электронный ресурс]. Вып. 6. Материалы VI Конгресса РОПРЯЛ (г. Уфа, 11–14 октября 2018 года). СПб.: РОПРЯЛ, 2019. С. 1365.

<sup>9</sup> *Соболева Н. И.* Указ. соч. С. 130–132.

**Kovaleva, T. V.**

*Southwest State University*

**Stepanova, N. S.**

*Southwest State University*

### **LITERARY TEXT IN THE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES IN A MULTI-ETHNIC GROUP AT THE STAGE OF PRE-UNIVERSITY TRAINING**

The article examines the linguodidactic and sociocultural potential of literary texts of Russian literature used in teaching the Russian as a foreign language at the stage of pre-university training. The stages and techniques of working with a literary text in accordance with communicative tasks are considered.

*Keywords:* Russian as a foreign language, literary text, pre-university training.



## **ДИАЛОГОВЫЙ ТРЕНАЖЕР ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ НАЧИНАЮЩИХ КАК МЕТОДИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ**

Статья посвящена опыту разработки диалогового онлайн-тренажера по русскому языку как иностранному для начинающих, основополагающих методических принципах, целях и задачах данного образовательного инструмента, специфике отбора материала и особенностях его представления для различных целевых аудиторий.

*Ключевые слова:* РКИ, онлайн-обучение, диалоговый тренажер, электронные образовательные ресурсы, методика создания электронных образовательных ресурсов по РКИ.

Необходимость увеличивать объемы экспорта российского образования<sup>1</sup> и привлекать иностранных граждан в российские вузы в совокупности с необходимостью экстренного перехода обучения русскому языку в онлайн-формат требует решения ряда задач, важнейшая из которых — обучение иностранцев русскому языку, необходимому им для обучения и проживания в России.

Несомненно, очень важно (особенно на начальном этапе обучения) является развитие коммуникативных навыков студентов. Решению этой задачи может помочь использование диалогового онлайн-тренажера. Такой тренажер под названием «Русский язык как иностранный. Приключения Тома в России», учитывающий специфику контингента, современный рынок электронных образовательных услуг и передовые методические подходы к преподаванию РКИ, был создан преподавателями русского языка как иностранного (РКИ) в Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации.

Тренажер представляет собой средство обучения, предназначенное для формирования и совершенствования профессиональных навыков и умений слушателей и студентов в условиях максимально приближенных к реальным. Использование тренажеров<sup>2</sup> становится важной частью обучения в высшей школе, т. к. оно позволяет студенту применять полученные знания на практике.

Применение диалоговых тренажеров известно в практике обучения иностранным языкам (в частности, английскому языку)<sup>3</sup>, однако же разработка подобных инструментов применительно к РКИ пока не имеет широкой практики.

Ключевое отличие тренажера от обычного онлайн-курса заключается в том, что тренажер максимально приближен к реальным условиям, в то время как онлайн-курс содержит в себе комплекс учебных упражнений, которые могут носить искусственный характер. К примеру, тренажер «Русский язык как иностранный. Приключения Тома в России» был разработан для того, чтобы обучающиеся могли вступать в типичные диалоговые ситуации общения вне учебной аудитории. Такой тип работы особенно необходим слушателям подготовительного факультета, приезжающим после начала учебного года, или обучающимся из стран АТР, имеющим значительный языковой барьер. Тренажер рассчитан на иностранных студентов и слушателей начального этапа обучения.

Тренажер предусматривает моделирование типичных ситуаций общения иностранца с носителями языка в языковой среде, предусмотренных элементарным уровнем владения русским языком. Тренажер как методический инструмент активизирует выработку умений общения в русскоязычной среде.

**Цель тренажера** — отработка и закрепление минимального количества фраз и конструкций на русском языке, необходимых для выживания в России иностранным студентам (слушателям), «погружения» обучающихся в условия реальной коммуникации на русском языке, а также их эффективного вовлечения в сферу межкультурной коммуникации.

**Задачи тренажера:**

- 1) формирование коммуникативных навыков у иностранных обучающихся;
- 2) воссоздание условий реальной коммуникации на русском языке для адаптации иностранцев к новым социальным условиям;
- 3) отработка актуальных диалогов в рамках тем, соответствующих типовым ситуациям общения на элементарном уровне владения русским языком;
- 4) знакомство с образом жизни, мировоззрением, культурой, обычаями и традициями носителей русского языка;
- 5) создание условий для межкультурной коммуникации, а также формирование положительного имиджа России у иностранных реципиентов.

В результате анализа существующих ресурсов по РКИ и потребностей преподавателей и студентов, а также контингента вуза, авторами было выявлено, что:

- фундаментом будущего обучения специалиста в вузе можно считать подготовительный факультет (отделение);
- контингент подготовительных факультетов в большинстве своем представляет собой граждан стран АТР (Китай, Вьетнам, Южной Кореи), для которых русский язык становится первым иностранным (в связи с чем отсутствует язык-посредник и навык изучения иностранного языка);
- есть существенные различия в системах родного языка обучающихся и русского языка, что затрудняет и замедляет процесс обучения;

- сроки обучения зачастую сокращаются из-за позднего заезда обучающихся (не в сентябре, а в октябре — ноябре);
- на сегодняшний день не существует электронных учебников по РКИ, позволяющих студентам заниматься самостоятельно до приезда в Россию;
- существующие электронные приложения не обеспечивают полноценного обучения необходимому для будущего студента набору языковых единиц<sup>4</sup>.

На основании полученной информации и современного подхода к обучению РКИ при создании тренажера авторы использовали следующие методические принципы:

1. Коммуникативный подход к обучению и индуктивный метод ввода материала.
2. Преобладание визуальной составляющей над текстовой (что актуально для реактивного типа культур, т. е. целевой аудитории — представителей стран АТР).
3. Фокус на эдьютейнменте как технологии обучения, наиболее понятной современному абитуриенту и студенту.
4. Метод «от общего к различному», в рамках которого поиск общего в русском и родном языках обучающегося предшествует поиску различного.
5. Преодоление стереотипов о России и русских с помощью отбора актуального социокультурного материала.

#### **К особенностям данного тренажера следует отнести:**

**1. Нетипичный формат.** Как уже отмечалось выше, данная форма образовательного контента не является уникальной в обучении иностранным языкам, однако ранее широко не использовалась применительно к методике преподавания РКИ.

**2. Приемственность образовательных ресурсов по РКИ.** Логически тренажер является продолжением онлайн-курса «Элементарно.РУ», созданного тем же авторским коллективом в Финансовом университете, и обобщением изученного материала, своеобразным разговорным практикумом. В то же время он может использоваться в качестве самостоятельного образовательного ресурса.

При разработке тренажера был выбран сюжетный подход. Так как данный тренажер является логическим продолжением онлайн-курса «Элементарно.РУ», то в обоих ресурсах была выбрана единая сюжетная линия. Главный герой курса и тренажера — иностранец Том. В соответствии с сюжетом он начинает изучать русский язык вместе со студентами, таким образом, они осваивают курс его глазами, чувствуют свою вовлеченность в процесс. Сюжет тренажера: проучившись какое-то время в Москве, Том едет путешествовать по России, покупая в каждом из городов сувениры для своей семьи. В тренажере встречаются как знакомые иностранцу по онлайн-курсу персонажи, так и новые герои, позволяющие обеспечить охват всех необходимых ситуаций общения.

**3. Отбор языкового материала с учетом уровневого подхода к изучению языка, его необходимости и достаточности для реализации иностранцем основных коммуникативных задач уровня.** Данный тренажер направлен на отработку коммуникативных навыков иностранных обучающихся (с использованием разных видов речевой деятельности: чтения, аудирования, говорения) в рамках 30 актуальных для иностранных студентов (слушателей) диалоговых ситуаций общения по следующим темам, соответствующим типовым ситуациям общения на элементарном уровне владения русским языком (А1): знакомство, формальное и неформальное общение, рассказ о себе, своем хобби, жизни в Москве и друзьях, рассказ о своем городе, ориентация в городе, покупка билетов на транспорт, общение в кафе, магазине, рассказ о погоде, заселение в гостиницу.

**4. Воссоздание языковой среды носителей русского языка, т. е. отсутствие языка-посредника.** С одной стороны, это обусловлено коммуникативным подходом к изучению языка, а с другой — спецификой контингента обучающихся, большинство из которых не владеет никаким языком, кроме родного, в силу чего возникает практически бесконечный список языков, перевод на которые было бы необходимо сделать. В связи с этим возникла необходимость в отборе универсальных для всех культур изображений, символов, знаков, объясняющих значение новых слов и выражений. Данные изображения должны быть однозначными, наглядными и визуально приятными. Неудачный выбор изображения способен снизить мотивацию студента, привести к неправильному пониманию словоупотребления и даже к отказу от использования данного ресурса.

**5. Учет социокультурной составляющей обучения РКИ.** В настоящее время обучение иностранным языкам имеет своей целью формирование у иностранца способности вести межкультурный диалог, в связи с чем в задачи преподавателя РКИ входит не только обучение языковым единицам, но и знакомство студентов с русской культурой и русской культурно-языковой картиной мира, а также формирование адекватного образа России. Этот аспект обучения потребовал при разработке тренажера особого отбора культурологического материала. С учетом начального этапа обучения, обеспечивался отбор ключевых аспектов русской культуры (особенности русского имени, этикета). Также в тренажере осуществляется знакомство иностранцев с географией России, ее крупнейшими городами, их основными достопримечательностями и сувенирами как символами русской национальной культуры.

**6. Акцент на формирование и развитие коммуникативных навыков и умений.** Важно было разработать материал таким образом, чтобы учащийся параллельно с грамматикой сразу понимал, где, как и когда он может использовать изученные конструкции. Для этого был отобран такой речевой материал, который демонстрирует современные аутентичные речевые конструкции для развития коммуникативной компетенции студентов (в частности, используются разговорные фразы, неполные ответы, свойственные разговорной русской речи, и др.).

7. В тренажере использован **концентрический принцип расположения учебного материала**, предполагающий повторение уже изученного материала через определенные промежутки времени.

8. **Учет потребностей целевой аудитории (поколение Z, зумеры)**. Тренажер целиком основан на знакомых для студентов формах. Достижению данных целей способствует интерфейс тренажера, оформленный в стиле знакомых слушателям компьютерных игр (имеющий, как и компьютерная игра, единый сюжет, логику его развития и персонажей и различное вознаграждение за хорошее и плохое прохождение каждого из уровней), интегрирующий использование знакомых им сайтов и приложений (например, по покупке билетов или для видеозвонков). Дополнительную мотивацию создает элемент состязательности (в рамках прохождения тренажера студент не просто набирает баллы и выполняет текущие задания, но и соревнуется с другими пользователями в рамках общего рейтинга участников). Также в нем используются знакомые студентам интерфейсы (сайт для покупки билетов на самолет, интерфейс «Скайпа» и др.).

Основными результатами использования тренажера в учебном процессе являются:

1) повышение уровня коммуникативной компетенции иностранных обучающихся, что является особенно важным для опаздывающих слушателей подготовительного факультета и представителей Азиатско-Тихоокеанского региона;

2) формирование социолингвистической компетенции, а именно приобретение навыков выстраивать собственное высказывание в соответствии с социальным статусом собеседника и ситуацией общения в рамках русской-язычной языковой среды;

3) развитие у иностранных обучающихся навыков ведения диалога в основных коммуникативных ситуациях официального и неофициального общения на русском языке (в рамках прохождения тренажера студенты должны уметь не только поддержать, но и инициировать диалог);

4) получение и усвоение иностранцами лингвокультурной информации о стране изучаемого языка (России);

5) создание условий для эффективной социокультурной адаптации иностранных обучающихся в российской образовательной среде Финансового университета.

## **ПРИМЕЧАНИЯ**

<sup>1</sup> Паспорт приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» в редакции протокола от 30 мая 2017 года №6 [Электронный ресурс] // Правительство России. URL: <http://government.ru/news/28013/> (дата обращения: 30.06.2020).

<sup>2</sup> *Сентисцева Е. А.* Применение электронного тренажера в профессиональном иноязычном образовании будущих государственных и муниципальных служащих

// Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. № 3. [Электронный ресурс] // Киберленинка. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-elektronnogo-trenazhera-v-professionalnom-inoazychnom-obrazovanii-buduschih-gosudarstvennyh-i-munitsipalnyh-sluzhaschih> (дата обращения: 30.06.2020).

<sup>3</sup> Махракова А. В. Возможности инструментов e-learning на уроках японского языка в средней школе // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум», 2019. № 10–2. [Электронный ресурс] // Киберленинка. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-instrumentov-e-learning-na-urokah-yaponskogo-yazyka-v-sredney-shkole> (дата обращения: 30.06.2020).

<sup>4</sup> Козловцева Н. А. Особенности и перспективы создания онлайн курса по русско-му языку как иностранному в неязыковом вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 72–75.

**Kozlovitseva, N. A.**

*Financial University Under the Government of Russian Federation*

## **INTERACTIVE SIMULATOR OF RUSSIAN LANGUAGE FOR BEGINNERS AS A METHODOLOGICAL TOOL OF COMMUNICATIVE ABILITIES FORMATION**

The article is devoted to the experience of developing an online interactive simulator of Russian as a foreign language for beginners, the fundamental methodological principles, goals and objectives of this educational tool, the specifics of material selection and the features of its presentation for various target audiences.

*Keywords:* RFL, online training, interactive simulator, electronic educational resources, methods of creating electronic educational resources for RFL.

**Коломейцева Екатерина Борисовна**

*Российский государственный  
педагогический университет  
имени А. И. Герцена*

tillyriddle@yandex.ru

**Матвеев Андрей Павлович**

*Первый Санкт-Петербургский  
государственный медицинский университет  
имени академика И. П. Павлова*

a.mtv@yandex.ru

## **СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РУССКИХ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ С ПРИСТАВКАМИ И КИТАЙСКИХ ГЛАГОЛОВ С МОДИФИКАТОРАМИ. ИЗ ОПЫТА ПРЕОДОЛЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ ТРУДНОСТЕЙ**

Сравнительный анализ китайского и русского языков показывает, что в некоторых случаях целесообразно использовать сопоставительные таблицы и переводные упражнения в преподавании русского языка китайским студентам. Авторами статьи для использования на занятиях разработана сопоставительная таблица русских приставок и китайских модификаторов. К преподаванию грамматики следует подходить комплексно, задействуя упражнения на перевод и сопоставление, упражнения на подстановку и наглядные упражнения с картой. Это позволяет студентам быстрее усваивать материал.

*Ключевые слова:* РКИ, китайский язык, модификаторы, грамматика, глаголы движения.

Как известно, в морфологической типологической классификации русский язык относится к синтетическому флективному типу языков, тогда как китайский — изолирующий язык. Как отмечают К. В. Волков и Т. Л. Гурулёва, морфемы языков зачастую выполняют совершенно разные функции<sup>1</sup>. Эти различия создают китайским студентам дополнительные трудности в изучении русского языка. Особенно сложны для китайских студентов падежные формы, изменение глаголов по лицам, а также глаголы движения с приставками<sup>2</sup>. Это связано и с тем, вопрос о наличии в китайском языке частей речи является спорным (их выделяют лишь по синтаксическим признакам)<sup>3</sup>. Тем не менее есть способы преодоления грамматических трудностей. Некоторые общие черты языков выявляются при сопоставлении лексического и грамматического состава.

При сопоставлении явлений другого языка мы неизбежно обращаемся к конкретной лексике, анализируя лексическое, а также структурно-языковое значение единиц<sup>4</sup>. Нами были сопоставлены русские глаголы движения с приставками и китайские глаголы с модификаторами с целью установить соответствия между ними. Это поможет студентам ориентироваться в выборе

глагольных форм в коммуникации. Анализ значений отдельных словоформ в большинстве случаев не является результативным и показательным, как отмечали еще Л. Ельмслев и А. Вежбицка<sup>5</sup>, по этой причине при сопоставлении важен анализ функций, выполняемых словоформами<sup>6</sup>.

Обратимся к проанализированным примерам. В случае с приставками глаголов движения в русском языке (внутренние флексии) и модификаторами-послелогом, присоединяемыми к китайским глаголам (агглютинативное изменение)<sup>7</sup>, все же есть свои параллели. Некоторые исследователи, отрицая наличие в китайском языке категорий лица и времени у китайского глагола, приписывают ему категорию аспекта<sup>8</sup>. С помощью аспектных модификаторов можно передать как результативность или оттенки смысла, так и временные значения (морфемы 了, 过, 着). Аспектными морфемами-модификаторами можно оперировать при объяснении приставочных значений в русском языке<sup>9</sup>. По итогам анализа словоформ языков и примеров их употребления нами была составлена табл. 1.

Таблица 1

Приставка русского языка	Словоформа русского языка	Вопросы после глагола, предлоги	Соответствующая словоформа китайского языка	Примеры употребления
У-	уходить/уйти	Куда? Из чего? От чего? От кого?	去/走去	他去莫斯科。 — Он уехал в Москву
При-	приходить/прийти	Куда? (в/на) К кому? К чему?	来/走来	妈妈来我们这儿。 — Мама пришла к нам
Вы-	выходить/выйти	Из чего? Откуда? От кого?	出来/出去 (走出来/走出去)	萨沙不愿意出去。 — Саша не хочет никуда выходить
Во-	входить/войти	Куда? (в/на)	进来/进去 (走进来/走进)	请您进来! — Входите, пожалуйста!
При-	приходить/прийти	Куда? (в/на) К кому?	走到, 到	他一走到小学, 就明白他忘手机。 — Только он пришел в школу, как понял, что забыл телефон
До-	доходить/дойти	Куда? До чего?	走到, 到	我们走到了。 — Мы пришли
Пере-	переходить/перейти	Что? Через что?	走过	他们走过大山以后休息了。 — Они перешли через гору и затем отдохнули
Вс-/вз(о)-	всходить/взойти	Куда? На что? К кому?	走上/走上来/走上去	上来我这儿吧! — Взойдись ко мне!
От -	отходить/отойти	От чего? От кого?	走开, 走向...	他从窗户走开。 — Он отошел от окна
За-	заходить/зайти	Куда? (в/на) К кому?	走进/走进来/走进去	玛莎走进咖啡馆。 — Маша зашла в кафе
С(со)-	сходить/сойти	С чего? Откуда?	走下/走下来/走下去	萨沙从山上走下去。 — Саша сошел с горы



Следует отметить, что при одновременном употреблении в примере морфем 来 или 去 мы не учитываем их направленности к говорящему или от него. Это их значение учитывается при их самостоятельном употреблении или употреблении с глаголом 走. Нами также сознательно исключены приставки об(обо)-, т. к. они передаются в китайском языке не с помощью модификатора, а в виде словосочетания с другим глаголом.

Объяснение системы глаголов движения в таком случае вписывается в следующую парадигму: объяснение значений бесприставочных глаголов движения «идти-ходить», их видовых отличий; далее изучение временной системы этих глаголов, затем приставочные значения с глаголами «идти-ходить». Упражнения на перевод и другие упражнения ускорят понимание. Приведем примеры:

**Упражнение 1.** Переведите с китайского на русский, используя глаголы «идти/ходить» с приставками.

1. 娜塔莎走进来玛莎的屋子。
2. 我们从桥走开了。
3. 歌手走上舞台。

**Упражнение 2.** Подставьте в предложение глагол «идти/ходить» в нужном времени с нужной приставкой.

1. Мы \_\_\_\_\_ в магазин купить хлеб.
2. Туристы \_\_\_\_\_ через мост и \_\_\_\_\_ на площадь.
3. Мы быстро \_\_\_\_\_ до почты.

**Упражнение 3.** Используя карту и глаголы движения с приставками, объясните, как пройти: А) от Университетской набережной до Невского проспекта; Б) от Невского проспекта до Летнего сада.



Рис. 1. Карта центра города<sup>10</sup>

Эти упражнения и таблица сопоставлений были апробированы на практических занятиях с китайскими студентами. Комбинирование упражнений с использованием переводных сопоставлений, традиционно используемых упражнений на подстановку и приближенных к реальности упражнений, основанных на принципе наглядности, показала, что студенты таким образом быстро усваивают русские приставки. Сделаем вывод, что с помощью аспектуальности китайского глагола, выражаемой морфемами-модификаторами, легче объяснить систему приставок глаголов движения русского языка, а при использовании комбинации упражнений на перевод и других упражнений тема быстро усваивается китайскими студентами.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Волков К. В., Гурулёва Т. Л. Сопоставительный анализ типологических характеристик китайского и русского языков // Известия ВГПУ. Филологические науки. 2018. № 2. С. 149.

<sup>2</sup> Корчик Л. С. Глаголы движения в русском языке и особенности их преподавания в китайской аудитории // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования. Языки и специальность. 2012. № 1. С. 86.

<sup>3</sup> Волков К. В., Гурулёва Т. Л. Указ. соч. С. 150; Ли Сяндун Языковые различия и их отражение в лексической семантике китайского и русского языков // Вопросы филологии. 2003. № 2 (14). С. 30.

<sup>4</sup> Конопелько И. П. Сопоставительный анализ в исследовании и преподавании языка / науч. ред. М. А. Стернина. Воронеж: издательство ООО «РИТМ», 2019. С. 28.

<sup>5</sup> Кашкин В. Б. Сопоставительная лингвистика. Учебное пособие для вузов. Воронеж: издательство ООО «РИТМ», 2007. С. 18.

<sup>6</sup> Гак В. Г. Сопоставительная лексикология. М.: Международные отношения, 1977. С. 118.

<sup>7</sup> Шао Ш. Сопоставительный анализ китайского и русского языков // Сборник статей XXVII Международной научной конференции «Язык и культура» / под ред. С. К. Гураль. Томск: Издательский дом ТГУ. С. 377.

<sup>8</sup> Ван Сюемэй Аспекты китайских глаголов в зеркале русского языка // Вестник московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2018. № 1. С. 111.

<sup>9</sup> Большой русско-китайский словарь / гл. ред. З. И. Баранова, А. В. Котов. 6-е изд., стереотип. М.: Живой язык, 2008. 568 с.

<sup>10</sup> Карта Санкт-Петербурга [Электронный ресурс]. URL: [https://travelask.ru/system/embedded\\_map\\_attachments/files/000/000/154/original/%D0%94%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%BF%D1%80%D0%B8%D0%BC1.png?1495780678](https://travelask.ru/system/embedded_map_attachments/files/000/000/154/original/%D0%94%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%BF%D1%80%D0%B8%D0%BC1.png?1495780678) (дата обращения: 12.04.2021).

**Kolomeytseva, E. V.**  
*Herzen State University*

**Matveev, A. P.**  
*Pavlov First State Medical University*

## **COMPARATIVE ANALYSIS OF RUSSIAN VERBS OF MOTION WITH PREFIXES AND CHINESE VERBS WITH MODIFIERS. ON THE EXPERIENCE OF OVERCOMING THE GRAMMATICAL DIFFICULTIES.**

A comparative analysis of Chinese and Russian languages shows that in some cases it is effective to use comparative tables and translation exercises in teaching Russian to Chinese students. Based on the results of analysis, the authors of the article made a comparative table of Russian prefixes and Chinese modifiers for the use during lessons. Teaching grammar on a topic should be complex, using translation and comparison exercises, substitution exercises traditionally presented in textbooks and visual exercises with a map. This allows students quickly assimilate the material and apply it in practice.

*Keywords:* RFL, Chinese, modifiers, grammar, action verbs.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЕБ-СЕРВИСОВ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ И НАУЧНОГО СТИЛЯ РУССКОЙ РЕЧИ ИНОСТРАННЫМ УЧАЩИМСЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА**

Статья посвящена применению веб-сервисов в преподавании русского языка как иностранного в техническом вузе. Рассматриваются возможности веб-сервисов при формировании лексико-грамматических навыков и умений в различных видах речевой деятельности в процессе обучения иностранных учащихся научному стилю русской речи и языкам специальностей «Биотехнология», «Информационные технологии», «Робототехника». Приводятся примеры заданий, созданных с помощью ряда цифровых конструкторов.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, веб-сервис, интернет-ресурс, язык специальности, научный стиль русской речи.

Средства информационно-коммуникационных технологий уже давно с успехом применяются в практике обучения разным предметам, а во время пандемии коронавирусной инфекции COVID-19, когда все преподаватели были вынуждены перейти на дистанционный режим работы, цифровые ресурсы стали основным инструментом преподавания. В данной статье мы осветим возможности использования веб-ресурсов при обучении русскому языку иностранных учащихся технического вуза.

Как известно, в техническом университете реализуется профессионально-ориентированное обучение иностранных учащихся русскому языку, основной целью которого является формирование русскоязычной коммуникативной компетенции учащихся в сфере их будущей профессии. Основными аспектами русского языка, подлежащими изучению, выступают научный стиль русской речи и языки специальностей по профилю вуза. Языковое содержание данных дисциплин характеризуется высоким уровнем абстрактности лексики, сложностью грамматических конструкций, что затрудняет их освоение иностранными учащимися и требует от преподавателя постоянного привлечения средств наглядности разных типов и применения инструментов, дающих возможность доступно объяснить значение сложного языкового материала и эффективно сформировать все требуемые умения и навыки. Именно такими инструментами являются веб-сервисы.

Под веб-сервисом мы понимаем платформу, расположенную в интернет-пространстве, работающую на основе программы и позволяющую создавать нужный пользователю контент. В практике преподавания с помощью

веб-сервисов можно создавать нужные преподавателю упражнения, задания и материалы.

Все преподаватели, использующие цифровые ресурсы, признают их преимущества по сравнению с традиционными учебными средствами. «Эффективность e-learning обучения определяется сочетанием пяти ключевых факторов, позволяющих обучаемым удерживать в памяти больше информации, увеличить свою осведомленность, добиться лучших результатов в обучении и тем самым увеличить свои шансы в жизни и в бизнесе: интерактивность, запоминаемость, гибкость в использовании, предоставление помощи, доступность»<sup>1</sup>. В качестве других преимуществ интернет-ресурсов и сервисов Web 2.0 выделяют их «простоту, надежность, возможность создавать собственный контент как индивидуально, так и коллективно, использовать собранный материал офф-лайн и он-лайн»<sup>2</sup>, «мультимедийность, полифункциональность, гиперсвязь и веб-дизайн, делающие учебные материалы и обучение в целом более привлекательными и результативными»<sup>3</sup>. Задания и материалы, созданные с помощью веб-сервисов, являются неотъемлемой частью преподавательской практики при полностью дистанционной работе, однако могут внедряться и в традиционное аудиторное обучение, дополняя и обогащая его.

Основным направлением при работе над языками специальностей является формирование языковых и речевых **терминологических** навыков учащихся. Языковой терминологический навык — это «навык *распознавания узкоспециальных и общенаучных терминов*», тогда как речевой терминологический навык — это «навык *понимания и употребления терминов данной предметной сферы*»<sup>4</sup>. Формирование и совершенствование терминологических навыков является долгой, кропотливой и нередко скучной работой, требующей от студента усидчивости, терпения, постоянного повторения лексического материала. Задания, созданные с помощью веб-сервисов, позволяют разнообразить, ускорить и оптимизировать эту работу, сделать процесс запоминания и тренировки слов динамичным, интересным, вызывающим желание возвращаться к материалу снова и снова. На наш взгляд, лучшим помощником преподавателя в работе над терминологией является сервис Quizlet — конструктор интерактивных флеш-карт, где в качестве объяснения термина можно предъявить картинку, перевод или дефиницию термина, а также озвучить тренируемые слова. Студент может установить приложение Quizlet на мобильный телефон и заучивать необходимые термины в любое удобное время в любом месте, например, в транспорте по дороге в университет и обратно. Кроме непосредственно заучивания данный инструмент предоставляет возможность отработать написание слов, распознавание слов на слух, а также в игровой форме проверить качество запоминания терминов. Преподаватель при этом получает обратную связь, видит результат работы каждого студента и при необходимости может поставить ему оценку. Нами были созданы комплекты флеш-карт «Химические элементы», «Арифметические действия», «Физические величины», «Единицы измерения» для слушателей курса «Научный

стиль речи» на подготовительном отделении и для студентов первого курса бакалавриата, а также ряд комплектов по основным терминологическим темам языков специальностей «Информационные технологии», «Робототехника», «Биотехнологии» для студентов бакалавриата и магистратуры, например, «Характеристики», «Устройство ЭВМ», «Детали робота», «Приборы и инструменты».

Далее отрабатывать введенный и заученный с помощью карточек сервиса Quizlet лексический материал можно с помощью заданий, подготовленных на платформах LearningApps.org и Wordwall. Эти сервисы позволяют создавать кроссворды, упражнения на сопоставление термина и определения, на составление слов из букв. Конструктор LearningApps.org позволяет создать задания не только на выбор слов из вариантов, но и на самостоятельное письменное заполнение пропусков текста, т. е. дает возможность сформировать не только языковые, но и речевые терминологические навыки. Все упражнения являются интерактивными — студент сразу видит результат выполнения задания. Сервис Wordwall предоставляет обратную связь о результатах студента преподавателю, являясь таким образом не только тренировочным, но и контрольно-измерительным инструментом. Преимуществом данного сервиса является возможность скачать и распечатать созданные упражнения.

Указанные сервисы можно использовать и при формировании и совершенствовании **грамматических** навыков и умений студента. Так, на платформе Quizlet нами созданы комплекты флеш-карт «Склонение количественных числительных», помогающие студентам бакалавриата и магистратуры заучить все падежные формы числительных и потренироваться в их использовании. Сервисы LearningApps.org и Wordwall позволяют совершенствовать грамматические навыки и умения с помощью языковых тренировочных заданий типа «Расставь слова в правильном порядке» (тренировка правил порядка слов в вопросительных предложениях), «Выбери нужное слово» (тренировка грамматических моделей предложения, падежных форм), «Ввод текста» (умение употребления грамматических форм в речи).

С помощью этих заданий на занятии можно вывести изучаемый лексико-грамматический материал в речь и развивать речевые умения **говoreния**. Например, с помощью заданий «Случайное колесо» (Wordwall) и «Классификация» (LearningApps.org, Wordwall) мы организуем работу в парах: студенты составляют диалоги, используя вопросительные и повествовательные модели предложений со значением определения термина, классификации, состава предмета. Задание типа «Хронологическая линейка» (LearningApps.org) помогает студенту составить сообщение об историческом, эволюционном процессе, поколениях технологий и развитии науки, о биографии ученого.

Изучающее **чтение** и анализ специального или общенаучного текста можно сопроводить заданием выписать ключевые слова. Из выписанных слов далее составляется «облако слов». «Сервисы для создания “облаков слов” (WordArt.com, WordCloud, Tagxedo и др.) можно использовать как для

создания эффектных иллюстраций на основе составляющих текст слов, так и для частотного анализа текста, позволяющего выделить ключевые понятия, наиболее значимые для автора»<sup>5</sup>. Мы используем составленное студентами в процессе анализа текста «облако слов» для дальнейшего «развертывания» полученного набора ключевых слов в устный или письменный текст. Это упражнение позволяет оценить степень усвоенности значений слов текста и сформированности умения использовать эти слова в речи. Также можно предъявить «облако слов», созданное преподавателем на основе еще не прочитанного в группе текста, попросить студентов составить из предложенных слов текст, затем при необходимости сравнить полученный текст с оригиналом. Таким образом, «облако слов» может служить вербальной опорой для **продуктивной устной и письменной речи**.

При анализе научного текста и написании аннотаций, рефератов, аналитических обзоров в группах магистрантов и аспирантов мы используем задания на упорядочивание элементов текста, созданные в упомянутом выше сервисе Wordwall. Этот же сервис помогает обсудить проблемный научный, научно-популярный или публицистический текст и подготовиться к написанию эссе или к устному выступлению с докладом на основе заданий типа «Откройте поле» (в открывающихся ячейках студенты видят высказывания по содержанию текста, с которыми им нужно согласиться или не согласиться и обосновать свой ответ) и «Мозговой штурм».

Навыки **аудирования** можно формировать с помощью разнообразных форм работы с аудиозаписями и подкастами, однако в рамках данной статьи нам хотелось бы остановиться на работе над навыками и умениями аудирования с помощью *видеоматериалов*. Учебное видео — это популярный формат онлайн-обучения, который можно использовать при обучении по технологии перевернутого класса для объяснения нового материала. Кроме того, в видеоролике могут содержаться факты по теме занятия. В этом случае включенные в ролик вопросы и задания используются для проверки понимания содержания учебного видео, стимулируют студента на внимательный просмотр и делают его не пассивным, а активным зрителем и слушателем. С помощью сервиса Genially или в гугл-форме можно создать видеоквиз (опросник) по содержанию видео в конце его просмотра. Более интерактивный формат работы с видеоматериалом доступен на платформах Learnis.ru и LearningApps.org. Все указанные платформы позволяют загружать материалы, размещенные на видеохостинге YouTube. Там мы можем найти ролики на любые общенаучные и узкоспециальные темы. Использование сервиса LearningApps.org. дает возможность создать *тренировочные* интерактивные видео, формирующие слуховые навыки и умения студента. При выполнении заданий на данном ресурсе студент может возвращаться к просмотру ролика неограниченное количество раз и корректировать свой ответ. Использование сервиса Learnis.ru, напротив, позволяет создать интерактивное учебное видео контрольного типа: контроль понимания звучащего текста реализуется с помощью вопросов

с открытым ответом, а также тестов с одиночным и множественным выбором вариантов ответа. Подчеркнем, что данный сервис дает нам возможность создать именно контрольное задание, т. к., не ответив на вопросы, студент не может воспроизвести видео дальше. По результатам работы студента с учебным видео на данной платформе преподаватель получает обратную связь и может оценить сформированность навыков аудирования у учащихся.

Предоставление сервисом LearningApps.org возможности возвращаться к просмотру интерактивного учебного видео позволяет использовать указанный сервис при формировании не только навыков аудирования, но и навыков **говoreния**: видеоролик можно использовать в качестве стимула для высказывания при развитии навыков и умений диалогической и монологической речи. Мы рекомендуем следующую форму работы: можно загрузить в задание типа «Аудио/видео контент» немое короткометражное кино или ролик с отключенным звуком и сделать на его основе интерактивное видео, встроив в него вопросы и задания по содержанию фильма. Разрешение возвращаться к просмотру видео неограниченное количество раз дает студенту возможность обдумывать и творчески моделировать свой ответ.

Говоря о практике преподавания, нельзя не остановиться на **оценивании образовательных результатов**. В этом нам тоже помогают веб-сервисы. Для быстрого и наглядного оценивания результатов усвоенности материала мы используем сервисы Kahoot! и Liveworksheets. На платформе Kahoot! можно сделать опрос в игровой форме викторины. С помощью сервиса Liveworksheets можно сделать задания на сопоставление, а также текстовые упражнения с пропусками, в которые студенты вписывают необходимые слова, формы слов или части слов; есть возможность встроить аудиоконтент, рисунки, изображения. Данный сервис предоставляет моментальную обратную связь о результатах выполнения задания. Подученные данные можно перенести в виде оценки в журнал группы. Конечно, можно использовать задания, созданные в Liveworksheets, как тренировочные, но мгновенное выставление данным сервисом оценки работы студента делает Liveworksheets незаменимым объективным контрольно-измерительным инструментом.

Все созданные на перечисленных веб-сервисах материалы легко встраиваются в сайт преподавателя или в образовательную платформу, на которой размещается весь курс дисциплины. В качестве «хранилища» созданных нами упражнений мы используем платформу GoogleКласс, где студенты видят все подлежащие выполнению задания и оценки.

К сожалению, формат статьи не позволяет осветить всю палитру возможностей использования веб-сервисов в преподавании русского языка как иностранного в вузе. Применение цифровых конструкторов позволяет обогатить комплекс упражнений, наглядно и просто объяснить сложный материал, более быстро и прочно сформировать языковые навыки в лексике, грамматике и в разных видах речевой деятельности, оптимизировать процесс преподавания в целом.



## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Ярославская И. И. Использование ресурсов Интернет для формирования письменной деловой компетенции при обучении студентов иностранным языкам // Повышение академической мобильности преподавателей и студентов, в рамках сотрудничества РЭУ им. Г. В. Плеханова с международной образовательной корпорацией «Pearson»: сб. статей под ред. М. В. Зарудной. М.: Издательство «PEARSON», 2016. С. 270–281.

<sup>2</sup> Тимошкина Н. В. Интернет-сервисы в работе педагога: монография. Ульяновск: Зебра, 2019. 102 с.

<sup>3</sup> Билык М. П., Фильцова М. С. Цифровые ресурсы при обучении языку специальности (практика создания онлайн-курса для иностранных клинических ординаторов и аспирантов) // Новые возможности в обучении русскому языку как иностранному и преподавании на русском языке: сб. статей под ред. И. Ю. Абрамовой. Нижний Новгород: Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, 2020. С. 39–45.

<sup>4</sup> Кондрашова Н. В. Иноязычная коммуникативная компетенция как составляющая общей профессиональной компетенции выпускника неязыкового вуза // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 4 (53). С. 44.

<sup>5</sup> Казанова Н. В., Штыров А. В., Диденко О. Н. Современные способы организации внеаудиторной работы студентов: онлайн-сервисы // PRIMO ASPECTU. 2019. № 4 (40). С. 42–43.

**Kondrashova, N. V.**

*ITMO University*

### **USE OF WEB SERVICES IN TEACHING RUSSIAN FOR ACADEMIC AND SPECIFIC PURPOSES TO FOREIGN STUDENTS OF A TECHNICAL UNIVERSITY**

The article deals with the use of web services in teaching Russian as a Foreign Language in a technical university. The possibilities of web services in the formation of language skills in the process of teaching foreign students the language for academic and special purposes in the fields of Biotechnology, Information Technology, and Robotics are considered. Examples of tasks created using some digital constructors are given.

*Keywords:* Russian as a Foreign Language, web service, internet resource, Russian language for academic and specific purposes, scientific style of Russian speech.

## **ЛАКУНЫ В СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ РКИ В СВЕТЕ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

В статье рассматривается проблема коррекции содержания обучения русскому языку как иностранному в связи с недостаточностью реализуемого в современных учебниках по РКИ и в учебном процессе содержания социокультурной компетенции для подготовки иностранца к аутентичному поведению при общении с носителями языка в целях осуществления межкультурной коммуникации.

*Ключевые слова:* межкультурная коммуникация, содержание обучения, социокультурная компетенция, традиции, ритуалы, жесты, приметы, суеверия.

Общепризнано, что, при общении иностранцев с носителями языка или же при использовании какого-либо языка в качестве лингва франка, полное взаимопонимание коммуникантов, представляющих разные культуры, возможно только при условии учета различий в их национально-специфических тактиках речевого и неречевого поведения, обусловленных, прежде всего, менталитетом народа и сложившейся на протяжении веков этнокультурой. Менталитетом (лат. «образ мыслей») называют лежащие в основе мировосприятия и миропонимания человека или сообщества и определяющие его поведение культурные и духовно-нравственные ценности. Он формируется в течение очень длительного времени и представляет собой историко-генетическую память народа, его своеобразие, поведение, традиции, привычки, особенности образа мыслей и действий, чувств и эмоций, складывающихся под влиянием конкретных жизненных условий: географического положения страны, территории, климата, исторических событий и т. п.<sup>1</sup>

В методическом дискурсе, начиная еще с работ Э. Сэпира, в которых утверждалось, что язык «не существует вне культуры, т. е. вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни», широко распространена идея интегрированного обучения языку и культуре<sup>2</sup>.

Это положение в современной образовательной парадигме обусловило формулирование цели обучения иностранным языкам, в том числе и РКИ, как формирование у учащегося межкультурной компетенции, т. е. «способности человека существовать в поликультурном обществе, достигать успешного понимания представителей других культур и представителей своей культуры»<sup>3</sup>.

Главным и универсальным средством общения является вербальная коммуникация при помощи системы языковых средств (звуков, ударения,

интонации, слов, грамматических форм и т. п.). Однако связь между людьми осуществляется не только с помощью вербальной коммуникации, но и с помощью сенсомоторной коммуникации: жестикуляции, мимики (выражения лица), телодвижений.

Следовательно, формирование межкультурной компетенции требует от учащихся овладения не только прагматической, лингвистической, социолингвистической, дискурсивной компетенциями, различными тактиками общения (в том числе и компенсаторными), но и социокультурной компетенцией, под которой понимается «знакомство учащегося с национально-культурной спецификой русского речевого поведения, с теми элементами социокультурного контекста, которые релевантны для порождения и восприятия речи с точки зрения носителей языка: обычаи, правила, нормы, социальные условности, ритуалы, страноведческие знания и т. д.»<sup>4</sup>.

Известно, что исходным компонентом любой методической стратегии и тактики обучения являются цели, которые определяют остальные компоненты процесса обучения: содержание — учебные материалы — контроль. Анализ содержания обучения РКИ в свете формирования умений межкультурной коммуникации и ведения межкультурного диалога в современных условиях гибкого и вариативного обучения иностранным языкам представляется весьма актуальным в связи с появлением учебников нового поколения, в том числе и в цифровом формате.

Анализ действующих учебников по РКИ, а также наблюдение за реальным учебным процессом, протекающим в разных условиях, позволяет предположить недостаточную представленность необходимого содержания социокультурной компетенции для подготовки иностранца к аутентичному поведению при общении с носителями языка и необходимости коррекции этого содержания. В качестве примера обратимся к целям формирования социокультурной компетенции изучающего русский язык на пороговом уровне (B1).

При уровне подходе научно описанные цели обучения отражены в лингводидактических описаниях, например в описании «Пороговый уровень. Русский язык», том 1, которые следует использовать при экспертизе учебных материалов и содержания обучения.

В данном научно-методическом документе цели обучения были определены исходя из коммуникативных задач, презентующих гипотетическую модель поведения иностранца в реальных ситуациях общения с носителями языка, к решению которых учащиеся должны быть готовы при владении языком на данном уровне.

Сформированная социокультурная компетенция иностранца предполагает: а) аутентичное социокультурное поведение (или правильную интерпретацию такого поведения носителя языка) и б) получение определенных страноведческих знаний, потенциально способствующих повышению готовности и способности учащихся к осуществлению эффективного межкультурного общения.

Сопоставление содержания социокультурной компетенции, описанное в лингводидактическом описании порогового уровня (B1), с содержанием учебников этого уровня, свидетельствует о реальном присутствии в учебном процессе и в учебных материалах главным образом страноведческих знаний о России, да и то достаточно дискретных, не системных, в то время как в методических и дидактико-педагогических исследованиях не раз доказывалась оптимальность обучения и усвоения материала, представленного именно на системных основаниях. Из страноведческих сведений есть информация о географии России, о крупнейших городах (главным образом о Москве, Санкт-Петербурге, Казани, Нижнем Новгороде и Новосибирске), основная информация о праздниках, немного об этническом составе и о государственной структуре. Практически нет сведений об особенностях ментальности русских, о формах собственности, религиях, о правах и обязанностях граждан.

Социокультурное же поведение в них представлено информацией о вербальных способах контакта (представление и самопредставление в ситуациях знакомства как при личном визуальном контакте или по телефону, так и в письме в официальной или неофициальной сферах общения), а также о некоторых способах невербального контакта (рукопожатия). При этом отсутствует значительная часть информации о невербальной коммуникации, например, об объятиях, поцелуях, мимике, жестах, языке глаз, дистанции общения, позах, большинстве правил вежливости, традиций и ритуалов. Вне внимания методистов и авторов учебников остается тактильное поведение коммуникантов — прикосновение к собеседнику во время разговора, при том что каждой культуре присущи личные тактильные привычки, которые могут отражать дружеский, обрядовый или любовный характер отношений между коммуникантами.

В связи с этим и возникает вопрос о достаточности реализуемого в современных учебниках РКИ содержания социокультурной компетенции для подготовки иностранца к аутентичному поведению при общении с носителями языка и необходимости коррекции содержания обучения РКИ, поставленные в данной статье.

Очень важно обратить внимание на то, что в ряде ситуаций общения поведение человека, в том числе и речевое, в значительной мере обусловлено особенностями мировосприятия общества, в котором он родился и живет, его культурными ценностями.

Проведенный анализ степени отражения русских традиций и ритуалов в существующих учебниках в целом подтвердил гипотезу о том, что представленное в учебниках содержание обучения не является достаточным для формирования у иностранных учащихся полноценного представления по данному аспекту и необходимых умений вербального и невербального поведения. В ходе изучения данного вопроса нам не встретилось учебника, в котором были бы отражены все необходимые русские ритуалы и традиции, более того, в большинстве учебников этот компонент содержания отсутствует совсем.

Определенную часть менталитета составляют суеверия и приметы, которые имеют значение для изучения иностранных языков в силу того, что они влияют на поведение, в том числе речевое, являются крайне важной частью культуры, имеют прагматическое содержание, являются важным средством передачи информации. Семантика суеверий и примет осуществляет функцию передачи информации в разговорной речи. Так же и суеверия, и приметы по большей части встречаются в литературных произведениях. В связи с этим они должны быть доступны для восприятия и понятны большинству носителей данного языка, а при межкультурном общении адекватно восприниматься и интерпретироваться иностранцами. Для представителя иностранной культуры понимание специфики примет или суеверий является достаточно непростой задачей. Содержание примет и суеверий может быть рассмотрено представителем иностранной культуры как личностная интерпретация определенной ситуации. Это связано с иным пониманием и ощущением мира. Известно, что слова, как правило, входящие в суеверия и приметы, не нуждаются в дополнительных пояснениях, т. к. они общеизвестны носителям языка и широко употребительны, однако для иностранца могут потребовать особого комментария.

С помощью суеверий и примет можно лучше понять менталитет нации, выявить семантические особенности языка. Выступая в качестве устойчивых языковых единиц, они помогают человеку расширять свою языковую картину мира.

Несмотря на то, что суеверия и приметы были предметом исследования в российской лингвистике, частности, изучали их структурно-семантические особенности и лингвокультурологический потенциал в русском языке, проводились сопоставительные исследования на материале русского и английского языков, но работ сопоставительного плана на материале других языков было явно недостаточно. В качестве актуальнейшей методической задачи сегодня видится выявление семантического сходства и различий в русском и других языках при выражении примет и суеверий в целях установления их типологии для методических целей.

К примеру, исследование тематической классификации русских и китайских примет и суеверий показало, что тематические группы в русском языке не всегда совпадают с группами китайского языка, а если и совпадают по семантике, то не совпадают по многообразию и вариативности примеров. Так, наиболее широко в обеих культурах представлена подгруппа так называемых плохих примет, предшествующих несчастному случаю, неудаче.

На втором месте в русской культуре приметы, регулирующие семейные взаимоотношения, в то время как в китайской культуре приметы, дающие общие рекомендации успешного поведения человека в разных ситуациях.

Только в китайском языке присутствует дополнительная группа примет и суеверий, которые связаны с китайским праздником нового года.

В других группах также наблюдается значительное расхождение.

Задачей методистов является отбор социокультурных единиц обучения, наиболее распространенных в русской и родной культурах изучающих РКИ, и проведение их сравнительного семантического анализа с целью установления их сходства и различия в методических целях для разработки оптимальной системы заданий и упражнений, компенсирующих не представленные в современных учебниках компоненты социокультурной компетенции учащихся, что будет способствовать формированию и развитию у них межкультурной компетенции.

Подготовка учащихся к межкультурной коммуникации и диалогу может осуществляться посредством использования различных актуальных моделей обучения, (эксплицитное или имплицитные обучение социокультурным стратегиям), однако непременно включающих все необходимые компоненты содержания обучения. Для усвоения правил поведения и основных сведений, регулирующих аутентичное поведение иностранца при общении с носителем языка, требуется разработанный методический аппарат. Между тем учебники, как правило, ограничиваются введением информации и в лучшем случае тестом, контролирующим усвоение полученных знаний, но не решают задачу формирования и развития соответствующих умений, т. к. для этого нет разработанного методического аппарата.

В практике обучения это особенно значимо для таких категорий учащихся, как переводчики, экскурсоводы в сфере туристического бизнеса, преподаватели иностранных языков, журналисты и специалисты филологического профиля (особенно на уровнях В2 — С2).

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Арутюнян С. М. «Нация и ее психический склад». Краснодар: Краснодарский пед. институт, 1986. 271 с.

<sup>2</sup> Сенир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М.: Прогресс, 1993.

<sup>3</sup> Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.

<sup>4</sup> Пороговый уровень. Русский язык. Том 1. Повседневное общение. Франция, Страсбург: Издательство «Совет Европы Пресс», 1996. 264 с.

**Korchagina, E. L.**

*Lomonosov Moscow State University*

## **GAPS IN THE CONTENT OF RFL TRAINING IN THE LIGHT OF THE FORMATION OF INTERCULTURAL COMMUNICATION SKILLS**

The article deals with the problem of correcting the content of teaching Russian as a foreign language due to the lack of socio-cultural competence implemented in modern textbooks on Russian language and in the educational process to prepare a foreigner for authentic behavior when communicating with native speakers in order to implement intercultural communication.

*Keywords:* intercultural communication, educational content, socio-cultural competence, traditions, rituals, gestures, signs, superstitions.

## **УСЛОЖНЕНИЕ И МОДИФИКАЦИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ТИПА УПРАЖНЕНИЯ НА СООТВЕТСТВИЕ В СОВРЕМЕННОМ ПРЕПОДАВАНИИ РКИ**

Статья посвящена рассмотрению вопроса о повышении эффективности обучения в процессе преподавания РКИ посредством усложнения и модификации технологического типа упражнения на соответствие. Представлены различные задания, в основе которых лежит данный тип модифицированного упражнения, для формирования навыков чтения, говорения, а также обучения грамматике и лексике. Демонстрируется расширение диапазона использования этого типа упражнения в современном преподавании русского языка.

*Ключевые слова:* РКИ, упражнение на соответствие, модификация, эффективность обучения.

При обучении иностранному языку, в том числе и русскому как иностранному, в рамках компетентностного подхода необходимо сформировать у учащихся наряду с коммуникативными, ценностно-смысловыми и общекультурными компетенциями компетенцию формально-логическую. Для формирования такой компетенции существует множество упражнений, относящихся к различным видам речевой деятельности. Так, в современных монографиях по методике преподавания иностранных языков, и РКИ в том числе, при работе с содержанием текста на занятиях по чтению предлагается целый комплекс упражнений на развитие навыков установления логических связей<sup>1</sup>: найдите предложения, называющие (подтверждающие)..., найдите предложения, в которых характеризуется..., выберите правильный ответ (тест множественного выбора), определите правильность высказываний в соответствии с содержанием текста и т. д. Установление логических связей для изучающих иностранный язык рассматривается в качестве одного из основных умений, необходимых при изучении и закреплении лексики<sup>2</sup>, а также для аудирования<sup>3</sup>.

Упражнение, понимаемое как «учебное задание для закрепления знаний, навыков»<sup>4</sup>, рассматривается в методике как главный способ тренировки полученных знаний. В соответствии с различными критериями выделяются и разные типы упражнений: языковые и речевые, коммуникативные и некоммуникативные, дотекстовые, притекстовые и послетекстовые и т. д. Один и тот же тип упражнения может входить в разные классификации, может использоваться при обучении различным видам речевой деятельности, а также грамматике или лексике, но при этом представлять собой один и тот же *технологический тип*

упражнения<sup>5</sup>. Среди различных технологических типов упражнений выделяются упражнения логического характера *на соответствие*. Так, Н. Л. Федотова пишет, что одним из распространенных типов упражнений является упражнение на «соотнесение членов двух или более рядов элементов между собой (каждому члену определенного ряда соответствует один элемент другого ряда)<sup>6</sup>. Структурно такой тип упражнения, как правило, оформляется в виде двух (или нескольких) колонок и в современных учебниках предназначен в первую очередь для установления лексических и грамматических соответствий: необходимо соотнести родовые и видовые понятия, рисунок и слово, слово и его перевод; соединить подлежащее и сказуемое, начало и конец предложения и др. Этот тип упражнений традиционно используется в учебниках на всех уровнях обучения, начиная с базового.

Современный уровень развития техники дает учащимся возможность самостоятельно находить информацию, что развивает у них навыки самостоятельной работы для осуществления познавательной деятельности. Именно поэтому для сегодняшних студентов самостоятельная работа во время занятий по иностранному языку является одним из главных приоритетов, что требует от преподавателя более творческого подхода в организации учебного процесса и стимулирует его на усложнение и модификацию существующих типов упражнений. Данная статья призвана продемонстрировать, как можно повысить эффективность обучения в преподавании РКИ на основе трансформации и усложнения упражнений на соотнесение в современном учебном процессе.

Рассмотрим, какие возможности этот тип упражнений предоставляет преподавателю при обучении лексике и грамматике на занятиях РКИ. К лексически направленным упражнениям такого типа относятся упражнения на соотнесение слова и объяснения его значения, а также нахождение в тексте эквивалентов выделенных в предложении (словосочетании) слов. В этом упражнении реализуется методический принцип тематической ценности слова<sup>7</sup> относительно определенного текста.

*Задание. Найдите объяснение слова в таблице.*

*положить так, чтобы никто не увидел | веселиться*

*весело проводить время | проснулся*

*человек спал, потом открыл глаза | спрятать*

Сравните это упражнение с более традиционным его прототипом, в котором необходимо соотнести *проснуться* — ‘очнуться ото сна, пробудиться’ и *спрятать* — ‘поместить в тайное место, укрытие, чтобы другие не могли найти, заметить’ (рекомендовано для работы по программе В1).

Как по формальным, структурным признакам, так и по способу выполнения первое упражнение не претерпевает никаких изменений в сравнении со своим прототипом. Очевидно, что изменения касаются плана выражения. Объяснение слова происходит в соответствии с принципами дефиниционного вокабуляра С. Джонсона<sup>8</sup>, при котором значение слова объясняется любым доступным способом при использовании общеупотребительной лекси-



ки. Этот принцип дает возможность использовать упражнение уже на уровне обучения А2, активизируя самостоятельную работу учащихся, доля которой постоянно увеличивается в современном преподавании.

Подобным образом усложняется и модифицируется упражнение на соотнесение значения определенной конструкции (в данном случае это модель неопределенно-личного предложения) и соответствующей ситуации.

*Задание. Определите, какая ситуация объясняет данные предложения.*

ЧТО ЭТО ЗНАЧИТ?	СИТУАЦИЯ
1. Меня спросили	Я не понял, как делать домашнее задание. У меня были вопросы, и я их задал преподавателю
2. Я спросил	Когда я брал кредит в банке, менеджер задал мне вопрос, почему я выбрал этот банк

Подобные задания могут использоваться как для закрепления пройденного материала, так и для контроля. Их выполнение исключает работу по модели, они требуют осмысления, что стимулирует активную работу учащихся и развивает их когнитивные способности.

Упражнения на соотнесение грамматической направленности по способу выполнения задания относятся к построению высказывания на основе объединения элементов предложения. Они достаточно традиционны, однако эффективность таких упражнений повышается, если задание сформулировано в коммуникативной ключе, а в самом упражнении представлен связный текст, разделенный на блоки.

*Задание. А) Узнайте, кто чего хочет в семье. Для этого соедините правую и левую части высказывания и прочитайте их.*

1. Дети хотят, чтобы ... | дети и внуки ели с аппетитом.
2. Родители хотят, чтобы ... | все любили ее больше, чем собаку.
3. Бабушки хотят, чтобы ... | с ней гулял папа, а не мама.
4. Дедушки хотят, чтобы ... | дети их слушали всю жизнь.
5. Кошка хочет, чтобы ... | родители их понимали.
6. Собака хочет, чтобы... | вся семья смотрела вечером новости по телевизору.

*Б) Расскажите, кто чего хочет в вашей семье.*

Перед нами упражнение грамматической направленности, в котором предметом изучения являются изъяснительные придаточные предложения со значением желания, которые используются в тексте. Модификация данного типа упражнения происходит в двух направлениях: во-первых, задание четко определяет ситуацию, в которой можно употребить данную конструкцию, а во-вторых, его формулировки (в части А и Б) переориентируют языковое упражнение в условно-коммуникативное речевое. Кроме того, подобное упражнение на соответствие входит в многоуровневое задание: связный текст-рассказ о желаниях всех членов семьи (задание А) является текстом-образцом для создания учащимися собственного монологического высказывания (задание Б), которое

позволяет преподавателю перейти к обсуждению разговорной темы «Семья. Мы и наши желания». Таким образом, модификация данного типа упражнения влечет (или может повлечь) за собой изменение его функции, что наблюдается и в следующем примере.

Упражнения на соответствие традиционно используются также при обучении чтению для проверки понимания учащимися содержания текста. Вместе с тем при работе с текстом и формировании навыков пересказа на уровне владения языком В1 возможно использовать усложненный вариант этого упражнения, который подготавливает учащихся к пониманию структуры нарратива как одного из функционально-смысловых типов речи. Ниже приводится задание к тексту С. Черного «Дневник фокса Микки».

*Задание. Найдите соответствия между отрывками из текста и их пересказом. Помните, что при пересказе мы, как правило, не используем прямую речь.*

*Это мы прочитали. Что мы узнали из текста?*

<p><i>Клоуны мне не понравились. Разве будет умный человек так себя вести и каждому мешать? Совсем не смешно. Мне понравилось только, что у одного клоуна сзади было нарисовано на брюках солнце, а волосы на голове сами сначала вставали, а потом падали!</i></p>	<p><i>Микки постоянно думает и анализирует. Он первый раз в цирке, но он понял, что такое представление, арена и антракт. Кроме того, он первый раз в жизни видел людей новых для него профессий. Он простыми словами сам для себя объяснил, чем занимаются эти люди. И это очень понятные объяснения, потому что Микки умная собака.</i></p>
<p><i>Антракт — это когда одно кончилось, а другое еще не началось. (...) Факир — это человек, который на арене сам себя режет, и ему даже приятно, и кровь не идет. А публика аплодирует</i></p>	<p><i>Микки не все нравится в цирке: он критически относится к тому, что видит. Он может объяснить, почему ему что-то нравится или не нравится. Когда волосы на голове клоуна сами вставали, а потом падали, это ему понравилось. А когда клоуны на арене всем мешали, это ему не понравилось, потому что умный человек так себя вести не будет</i></p>

Усложнение и трансформация упражнения происходят, во-первых, за счет увеличения блоков (сложных синтаксических единств), соотносимых друг с другом, а во-вторых, за счет четко представленной модели пересказа: общая мысль — факты, иллюстрирующие эту мысль, — вывод. Кроме того, упражнение демонстрирует учащимся, что лексика аутентичного текста и лексика пересказа не совпадают в начале и конце пересказа, представляющего собой нарратив, т. е. при выражении общей мысли данного отрывка из текста и вывода-заключения. Подобный усложненный вариант упражнения на соответствие можно распространить также на иллюстрацию структуры других функционально-смысловых типов речи, что будет способствовать формированию у учащихся навыков порождения описания и рассуждения при пересказе текста и его обсуждения.

Необходимо отметить, что при выполнении всех представленных заданий, в основе которых лежит один и тот же технологический тип упражнения на соответствие, учащиеся работают в первую очередь со смыслами, что первично при решении коммуникативных задач.

Эффективность обучения в процессе изучения иностранного языка зависит от многих факторов, в том числе и от активизации самостоятельной работы учащихся и развития их когнитивных и творческих способностей. Этому способствуют разработка новых, коммуникативно-направленных заданий, ориентированных на содержание и грамматику определенного текста, а также усложнение и трансформация существующих типов упражнений, в частности, упражнений на соответствие, диапазон использования которых расширяется в современном преподавании.

### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Пассов Е. И.* Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования: Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. М.: Просвещение, 2002. С. 141; *Федотова Н. Л.* Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс). СПб.: Златоуст, 2013. С. 97; *Морозов В. Э.* Методика урока русского языка как иностранного. М.: ВК, 2012. С. 60–61.

<sup>2</sup> *Балыхина Т. М.* Методика преподавания русского языка как неродного (нового). М.: Изд-во РУДН, 2007. С. 89.

<sup>3</sup> *Бредихина И. А.* Методика преподавания иностранных языков. Обучение основным видам речевой деятельности. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2018. С. 21.

<sup>4</sup> Словарь русского языка в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. М.: Русский язык, 1988. Т. 4. С. 507.

<sup>5</sup> *Федотова Н. Л.* Указ. соч. С. 154.

<sup>6</sup> Там же.

<sup>7</sup> *Балыхина Т. М.* Указ. соч. С. 85.

<sup>8</sup> *Прокудина Е. В.* Лексикографическая роль дифиниционного вокабуляра в семантизации слов // В мире научных открытий. 2010. № 4. С. 114.

**Kostiuk, N. A.**

*Saint-Petersburg State University*

### COMPLICATION AND MODIFICATION OF THE TECHNOLOGICAL TYPE OF EXERCISE FOR MATCHING IN MODERN TEACHING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article is devoted to the consideration of the issue of increasing the effectiveness of teaching in the process of teaching Russian as a foreign language by complicating and modifying the technological type of exercise for matching. Various tasks are presented, which are based on this type of modified exercise, for the formation of reading and speaking skills, as well as teaching grammar and vocabulary. Expanding the range of using this type of exercise in modern teaching of the Russian language is demonstrated.

*Keywords:* Russian as a foreign language, exercise for matching, modification, learning efficiency.

**Кошкарлова Наталья Николаевна**

*Южно-Уральский  
государственный университет*

nkoshka@rambler.ru

**Шарафутдинова Олеся Ильясовна**

*Южно-Уральский  
государственный университет*

gadkie\_lebedi@mail.ru

## **ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ КОРПУС КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

Статья посвящена анализу лингвистического корпуса как средства обучения лексике на продвинутом этапе изучения РКИ. Описываются направления корпусной педагогики, рассматривается специфика обучения лексике на продвинутом этапе изучения русского языка как иностранного. Представлена система упражнений при изучении приставочных глаголов. Делается вывод о том, что корпусные технологии дают возможность продемонстрировать не только нормативное, но и узуальное использование языка.

*Ключевые слова:* лингвистический корпус, лексика, приставочные глаголы, продвинутый этап, русский язык как иностранный.

Лингвистический корпус является объектом изучения нового в языковедении направления — корпусной лингвистики, анализирующей прежде всего речевые закономерности на материале больших текстовых данных, собранных, построенных и размеченных в соответствии с определенными принципами. Однако национальный языковой корпус может не только применяться для изучения речевых закономерностей и аксиологически маркированных феноменов, но и использоваться в лингводидактических целях. Такое применение корпуса вытекает из его определения, согласно которому под национальным корпусом понимается «собрание текстов в электронной форме, представляющих данный язык на определенном этапе его существования, отображающий данный язык во всем многообразии жанров, стилей, социальных и территориальных диалектов и т. п.»<sup>1</sup>.

Репрезентативность и постоянная обновляемость любого национального корпуса делают его бесценным инструментом в процессе обучения иностранному языку. Именно на стыке корпусной лингвистики и лингводидактики возможно рождение тех методов и методик обучения иностранному языку, которые будут способствовать решению двух основных целей: 1) пред-

ставление изучаемого языка «как системы смыслов, отражающей образ мира говорящего на нем народа» и как «модели, усвоение которой обеспечит порождение и восприятие высказываний на этом языке»; 2) усвоение этой модели, т. е. формирование системы «действий для порождения и восприятия речи на иностранном языке»<sup>2</sup>. В корпусной педагогике выделяют следующие направления: 1) составление учебных пособий на базе корпусов; 2) составление и анализ learner corpora (корпусов обучающихся); 3) использование корпуса в качестве учебного материала.

В области преподавания русского языка как иностранного неосвоенным пока остается первое из указанных направлений, т. к. на основе корпусов создано большое количество учебных пособий для изучения английского как иностранного. В области русского языка корпусные технологии применяются лишь в лексикографической практике. Так, следует упомянуть «Словарь глагольной сочетаемости непредметных имен русского языка» (О. Л. Бирюк, В. Ю. Гусев, Е. Ю. Калинина)<sup>3</sup>. В словаре собраны сочетания непредметных существительных с глаголами; в этих сочетаниях существительное является «ключевым словом», центром, вокруг которого строится сочетание. Словарь был создан на основе Национального корпуса русского языка.

Второе направление — использование так называемых learner corpora (корпусов обучающихся) — может также с успехом применяться в преподавании русского языка как иностранного. В этом отношении бесценным инструментом могут оказаться следующие ресурсы: 1. Русский учебный корпус, в котором собраны тексты нестандартных носителей русского языка (изучающих русский как иностранный и эритажных говорящих) и который дает информацию по различным аспектам русского языка: словообразование, число, родовая принадлежность слова, порядок слов, краткие / полные прилагательные. 2. Корпус русских учебных текстов — это коллекция текстов на русском языке, написанных студентами разных вузов. Общий объем корпуса составляет около 3,1 млн слов. Тексты сопровождаются несколькими типами разметки (метатекстовой, морфологической разметкой и разметкой по ошибкам), что позволяет осуществлять поиск по корпусу.

Применение корпусных технологий в образовательном процессе всегда должно быть детерминировано целью и задачами обучения, они должны быть логично встроены в разработку заданий при обучении конкретному предмету. Использование корпусных технологий не должно быть лишь данью моде и(или) навязанным свыше правилом, обязательным к исполнению всегда и всеми. А. И. Левинзон выделяет следующие учебные курсы, в которых представляется уместным и удобным использование заданий, составленных на основе корпуса (в частности Национального корпуса русского языка): 1. РКИ для детей. 2. Русский язык как второй родной. 3. Задания по подготовке к ГИА / ЕГЭ. 4. Уроки развития речи. 5. Уроки литературы. 6. Олимпиады по словесности. 7. Школьные исследовательские проекты<sup>4</sup>. Как видно из приведенного списка, национальный языковой корпус может

использоваться в качестве эффективного средства обучения в различных сферах. Мы твердо убеждены в том, что корпусные технологии могут оказать неоценимую помощь в обучении русскому языку как иностранному при работе не только с детьми, но и со слушателями других возрастных категорий. При этом национальный языковой корпус может использоваться при обучении различным видам речевой деятельности и при изучении языка на разных уровнях.

Обучение лексике при изучении русского языка как иностранного имеет огромное значение, т. к., овладев только умением произносить звуки (буквы) и освоив грамматические правила, студент не будет способен осуществлять коммуникацию, т. к. язык — это система средств различных уровней: фонетика, лексика, грамматика. Преподаватель русского языка как иностранного должен осознавать и тот факт, что в аудитории находятся представители различных национально-культурных сообществ, что усиливает интерференцию родного языка и родной культуры при изучении русского языка. В этом случае огромная роль принадлежит межъязыковым расхождениям и соответствиям, которые влияют на процесс восприятия и производства высказывания на русском языке.

Обучение лексике — это трудоемкий процесс, требующий колоссальных усилий со стороны как преподавателя, так и студента. А. В. Ковалева перечисляет следующие задачи, которые стоят перед учащимися при изучении лексики: овладение огромным массивом слов как для понимания, так и для производства; запоминание слов и способность извлекать их из памяти, когда потребуется; разработка стратегии для постоянного пополнения словарного запаса<sup>5</sup>. Задачи при изучении лексики будут варьироваться в зависимости от уровня обучения: если на начальном этапе главным критерием является общепотребительность и частотность предъявляемых лексических единиц, то на среднем и продвинутом этапах больший акцент делается на дискурсивной реализации слова.

Сочетаемость слова должна быть одним из критериев для отбора единиц, входящих в лексический минимум на продвинутом этапе обучения РКИ. Среди других принципов формирования лексического минимума Л. С. Торохтий, И. В. Мацко выделяют: семантическую ценность, стилистическую нейтральность слова, ситуативно-тематическую обусловленность, методическую целесообразность слова<sup>6</sup>. На наш взгляд, немаловажным принципом отбора лексического минимума при изучении РКИ является стремление преподавателя продемонстрировать живое и реальное использование языка. Среди других принципов обучения лексике на продвинутом этапе изучения русского языка как иностранного необходимо, по нашему мнению, выделить следующие правила: учет национальных особенностей аудитории; использование релевантного метода семантизации лексики (перевод; подбор синонимов, антонимов и др.); соответствие изучаемой лексики заявленному уровню; привлечение технических средств, таких как мультимедиа, электронная

почта, компьютерные обучающие программы, обучающие видеокурсы, интернет- и web-технологии; отражение реального использования изучаемого языка.

Именно последнему критерию отвечают столь широко применяемые в настоящее время корпусные технологии. Корпусные технологии также дают возможность реализовывать коммуникативный подход, позволяющий вывести знания в области различных уровней языка, полученные в аудитории, в реальный процесс общения. Одной из трудностей, возникающих у студентов, изучающих русский язык как иностранный на продвинутом этапе обучения, является умение различать глаголы с приставками, меняющими значение слов. При составлении упражнений на основе Национального корпуса русского языка важно решить следующие задачи: 1) анализ значения приставочных глаголов; 2) анализ их лексической и синтаксической сочетаемости; 3) выполнение заданий на использование этих глаголов в речи; 4) выполнение заданий на активизацию переносных значений этих глаголов. Вероятно, что с наибольшей полнотой приставочные глаголы будут реализовывать свое значение, вступая в семантические связи в контексте. В этом отношении логичным представляется обращение к корпусу, демонстрирующему использование тех или иных языковых единиц не постфактум, а в момент реального функционирования в речи.

При составлении упражнений на базе корпусов, преподаватель не должен забывать о том, что ни один национальный корпус не является «совершенным» в том смысле, что он отражает состояние языка в конкретный временной период. Иными словами, национальный языковой корпус, в частности его устный подкорпус, воспроизводит контекстуальную вариативность лексических значений, орфоэпической нормы, грамматической парадигмы.

Так как приставочные глаголы вступают не только в парадигматические, но и синтагматические связи, то данный речевой материал является благодатной базой для изучения глагольных групп с различной семантикой. Упражнения, составленные на базе Национального корпуса русского языка, позволяют преподавателю рассматривать значение приставочных глаголов не в зависимости от значения самой приставки, а исходя из семантики глаголов. Данный подход дает возможность не ограничиваться рамками имеющихся учебных пособий (например, А. Н. Барыкина, В. В. Добровольская «Изучаем глагольные приставки»<sup>7</sup>), в которых упражнения представлены в зависимости от значения глагольных приставок. Национальный языковой корпус делает возможным вводить в процесс обучения те лексические единицы, с употреблением которых у студентов возникают трудности, использование которых продиктовано изучаемым материалом, знание которых позволят сделать речь более выразительной и богатой. Не стоит отрицать и тот факт, что работа с корпусом требует достаточных временных и умственных затрат со стороны преподавателя, но одновременно с этим решается проблема использования дополнительных материалов на уроке русского языка как иностранного, т. к.

известно, что отсутствие идеального учебника делает необходимым привлечение достаточного количества вспомогательных ресурсов.

Преподаватель с опорой на данные НКРЯ может составить различные упражнения, например: соедините глаголы и их значения; определите значения выделенных глаголов в следующих предложениях; продолжите ситуацию, используя глаголы, данные справа; ответьте на вопросы, используя в ответах глаголы, стоящие справа; разверните данные ниже словосочетания в микро-тексты. Представленные упражнения имеют цель уточнить значение приставочных глаголов, предупредить возможные ошибки их употребления в речи, активизировать использование таких глаголов. Спектр упражнений может быть расширен, равно как и список глаголов и приставок. В дальнейшем акцент может быть сделан на синонимичных значениях глаголов и приставок, алломорфных и полисемантических приставках. Приставочные глаголы представляют для иностранцев большую проблему, т. к. они испытывают трудности с различением семантических нюансов однокоренных слов и пониманием новообразований.

Корпусные технологии дают возможность продемонстрировать не только нормативное, но и узуальное использование языка, его бытование в реальных условиях коммуникации. Безусловно, любой национальный языковой корпус обладает своими недостатками и ограничениями, но они легко устранимы в процессе создания упражнений на базе корпусов. В любом случае репрезентативность и сбалансированность корпуса делают его отличным лингводидактическим инструментом.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Волоснова Ю. А.* Корпусная лингвистика: проблемы и перспективы // Лесной вестник. 2006. № 7. С. 43–49.

<sup>2</sup> *Цветкова Т. К.* Актуальные проблемы лингводидактики: определение целей и задач обучения иностранному языку // Вестник МГИМО Университета. 2013. № 4 (31). С. 328–332.

<sup>3</sup> *Бирюк О. Л., Гусев В. Ю., Калинина Е. Ю.* Словарь глагольной сочетаемости не-предметных имен русского языка. URL: [http://dict.ruslang.ru/abstr\\_noun.php](http://dict.ruslang.ru/abstr_noun.php) (дата обращения: 09.05.2020).

<sup>4</sup> *Левинзон А. И.* Корпусное преподавание в российской школе // Труды института русского языка им. В. В. Виноградова. 2015. Т. 6. С. 641–658.

<sup>5</sup> *Ковалева А. В.* Особенности обучения лексике на занятиях по РКИ (средний и продвинутый этапы) // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. 2012. № 2. С. 38–41.

<sup>6</sup> *Торохтий Л. С., Мацко И. В.* Актуальные проблемы обучения лексике русского языка иностранных учащихся. URL: <https://docplayer.ru/52365979-Aktualnye-problemy-obucheniya-leksike-russkogo-yazyka-inostrannyh-uchashchih-sya.html> (дата обращения: 03.05.2010).

<sup>7</sup> *Барыкина А. Н., Добровольская В. В.* Изучаем глагольные приставки. СПб.: Златоуст, 2009. 252 с.



**Koshkarova, N. N.**

*South-Ural State University*

**Sharafutdinova, O. I.**

*South-Ural State University*

## **LINGUISTIC CORPUS AS A MEANS OF TEACHING VOCABULARY AT THE ADVANCED LEVEL OF STUDYING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

The paper analyses the linguistic corpus as a means of teaching vocabulary at the advanced level of studying Russian as a foreign language. The directions of corpus pedagogics (which appeared at the junction of linguistics and linguo-didactics) are outlined. The peculiarity of teaching vocabulary at the advanced level of studying Russian as a foreign language is described. The system of exercises while learning prefixal verbs is introduced. These verbs realize their meanings when building semantic relations in the text. The conclusion is made that corpus technologies give the opportunity to demonstrate not only standard but also customary usage of the language, its existing in the real communication premises.

*Keywords:* linguistic corpus, vocabulary, prefixal verbs, advanced level, Russian as a foreign language.

**Крюкова Лариса Борисовна**

*Национальный исследовательский  
Томский государственный университет*

lar-kryukova@yandex.ru

**Трунова Марина Васильевна**

*Томский государственный  
педагогический колледж*

trunova87@yandex.ru

## **РЕГИОНАЛЬНЫЙ ПОЭТИЧЕСКИЙ ТЕКСТ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВОСМЫСЛОВОГО АНАЛИЗА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ**

Изучение региональных поэтических текстов ориентировано на формирование лингвокраеведческой и коммуникативной компетенций. Использование лингвосмыслового анализа на занятиях РКИ позволяет осмыслить аутентичный источник как целостное художественное и культурное явление, отражающее особенности регионального языкового сознания. Анализ содержательного плана произведения происходит путем описания ключевых художественных образов и языковых средств их выражения.

*Ключевые слова:* поэтический текст, лингвосмысловой анализ, лингвокраеведческий аспект.

Изучение художественной литературы является важной составляющей процесса овладения иностранным языком. Литературные произведения знакомят студентов с особенностями культуры и мышления носителей языка, развивают эстетические чувства, стимулируют работу творческого воображения, повышают интерес обучающихся к предмету. В обучении русскому языку как иностранному художественные тексты выполняют эстетическую, страноведческую, культурологическую, коммуникативную, воспитательную и другие функции, что делает процесс усвоения лингвистического материала более эффективным.

С одной стороны, художественные произведения используются как средство обучения и способствуют формированию у иноязычных студентов навыков самостоятельного чтения и восприятия литературных текстов, а также создания собственных устных и письменных высказываний. Н. В. Кулибина отмечает, что смысловое восприятие средств языкового выражения художественных текстов и языковая рефлексия над ними дают читателю определенные знания, учат тому, каким образом получить новые, а также помогают изучающему язык освоиться в новом языковом пространстве<sup>1</sup>. С дру-

гой стороны, литературные тексты являются самостоятельным объектом изучения, имеют художественную и культурологическую ценность, позволяют погрузиться в индивидуальный художественный мир автора и национальную культуру.

Актуальность заявленной проблематики обусловлена тем, что изучение региональных художественных текстов на занятиях по русскому языку как иностранному является одним из способов формирования лингвокраеведческой компетенции, включающей в себя систему знаний о локальной культуре. В процессе работы с художественными текстами следует говорить о необходимости «вырабатывать в сознании обучающихся понятия о новых предметах и явлениях, не находящих аналогии ни в их родной культуре, ни в их родном языке»<sup>2</sup>.

Анализ регионально-культурных коннотаций языковых единиц в процессе текстового развертывания ориентирован на развитие коммуникативных навыков лингвокраеведческого характера, которые позволяют осуществлять речевую деятельность на русском языке применительно к культурному пространству того региона России, в котором проходит обучение.

Среди региональных художественных текстов особе место занимают поэтические произведения, знакомство с которыми является важной составляющей процесса обучения РКИ. В зависимости от готовности аудитории к восприятию стихотворных текстов следует говорить об использовании различных типов анализа. При интерпретации поэтических текстов на занятиях РКИ наиболее востребованными являются: лингвистическое комментирование, лингвостилистический анализ, лингвопоэтический разбор, частичный лингвистический или литературоведческий анализ<sup>3</sup>.

Благодаря небольшому объему и ограниченному набору ключевых единиц поэтический текст удобен для урока, т. к. работа над ним может составлять одно занятие. Однако необходимо учитывать тот факт, что поэтическое произведение должно представлять ситуацию, аналог которой имеется в жизненном или читательском опыте учащихся, либо описывать чувства, известные им по собственному опыту. Читатель понимает текст в том случае, если ему понятна ситуация, о которой идет речь<sup>4</sup>.

Основные критерии отбора поэтического материала для занятий РКИ:

1. Принцип доступности. Работа над поэтическим текстом в иноязычной аудитории должна строиться с учетом языковых особенностей учащихся и соответствовать этапу обучения.
2. Принцип методической ценности. Изучение поэтического произведения способствует развитию всех видов речевой деятельности и развитию необходимых компетенций (в том числе лингвострановедческой)<sup>5</sup>.
3. Познавательный интерес учащихся. Главным стимулом для чтения является стремление обучающихся через литературное произведение получить сведения о стране изучаемого языка, ее культуре и обычаях. Для обеспечения устойчивого интереса к чтению поэтических текстов необходимо отбирать материал, учитывая запросы учащегося, его вкусы, желания,

потребности. Текст должен быть таким, чтобы студент захотел его прочитать и понять<sup>6</sup>.

В процессе восприятия поэтического произведения на иностранном языке учащиеся сталкиваются с рядом трудностей, которые необходимо учитывать при отборе текстов для анализа: фонетическими, морфологическими, лексическими, синтаксическими, стилистическими<sup>7</sup>. Особое место в данном ряду занимают лингвокультурологические трудности, которые могут быть связаны с особенностями национального мировосприятия, культурными или историческими событиями, географическим расположением и т. д.

Опираясь на все вышесказанное, рассмотрим поэтический текст томского поэта Б. Н. Климычева «Есть ли в Томске медведи?», являющийся репрезентантом региональной культуры Томской области. Изучение региона на основе художественных произведений предполагает многогранную работу с текстом, включающую разноаспектный анализ лингвистических средств, отражающих связь языка и культуры. Авторы статьи не ставят перед собой задачу полной методической проработки всех этапов анализа стихотворения на уроке РКИ. В фокус внимания попадает тот фрагмент анализа поэтического текста, который Н. С. Болотнова определяет как лингвосмысловую, т. е. направленный на смысловую интерпретацию содержательного плана произведения. Этот анализ ориентирован на комплексное изучение языковых средств всех уровней, организованных авторским замыслом в особую текстовую систему, выражающую мировидение писателя и стимулирующую речемыслительную деятельность читателя<sup>8</sup>.

### *Есть ли в Томске медведи?*

— Из Томска?... Да что-то такое  
Слыхали. Там климат сырой  
И нет от медведей покоя,  
По улицам бродят порой...  
— Ага, — говорю, — на проспекты  
И то забредают они,  
Сожрут у студента конспекты  
Попробуй, зачеты столкни.  
А то заплутают в метели,  
Когда месяцами нуржит,  
Проснешься, а рядом в постели  
Медведица важно лежит.

*Певцы и поэты — без слуха:  
Ступил им на ухо медведь,  
В Дом быта пойдешь, там услуга  
Медвежья. И в пору реветь.  
Я стану там скоро горбатым;  
Топтыгины, не мудрено.  
А вот бы гулял я Арбатом,  
Издай бы трехтомник давно!  
А так — ни уменья, ни слога,  
Оброс я и шерстью, и мхом.  
Вот, правда, досталась берлога  
В районе совсем неплохом<sup>9</sup>.*

Лингвосмысловой анализ обычно является составляющей притекстового этапа работы. Он ориентирован на интерпретацию авторского замысла путем описания ключевых художественных образов и тех языковых средств, которые их репрезентируют.

В анализируемом стихотворении можно выделить доминирующий художественный образ, отраженный в названии, — **медведи**. В зависимости от степени погружения в контекст данный образ, по классификации Н. С. Валгиной, может быть определен как образ-троп или образ-символ<sup>10</sup>. Языковые

средства, репрезентирующие анализируемый художественный образ и требующие комментирования в иноязычной аудитории: *медведь/медведица, бродить/забредать, заплутать, сожрать, берлога*. В процессе обсуждения названных языковых единиц очень важно подвести обучающихся к выводам, которые напрямую связаны с краеведением (например: *Почему в стихотворении о Томске главным героем является медведь?*). Необходимо дать культурологический комментарий к имени собственному *Топтыгин*, фразеологизмам *медвежья услуга* и *ступил на ухо медведь*. Если упоминание *Топтыгина* требует краткой информации о стихотворении Н. С. Некрасова «Генерал Топтыгин» (возможно, с соответствующей иллюстрацией), то в контексте семантизации фразеологизмов предполагается сопоставительный анализ: есть ли в родном языке обучающихся фразеологизмы с соответствующим значением.

Второй художественный образ, формирующий художественное пространство текста и также вынесенный в заглавие стихотворения, — *Томск*. Языковые средства его реализации можно разделить на 3 группы: 1) *Томск, улицы, проспекты, Дом быта, район*; 2) *климат сырой, метели, пуржит*; 3) *студент, конспект, столкнуть зачет*. Анализ первой и второй группы может быть достаточно поверхностным, т. к. практически все лексические единицы студентам знакомы (исключение — глагол *пуржить*, значение которого «мести, кружить снег (во время пурги)» *разг.*)<sup>11</sup>.

Наиболее важным в контексте учебной деятельности видится актуализация третьей группы. На первый взгляд, перечисленные лексемы имеют достаточно отдаленное отношение к краеведческому аспекту, хорошо известны студентам и в рамках стихотворения могут остаться незамеченными (при анализе синтаксического уровня возможно обсуждение словосочетания *столкнуть зачет*). Лингвосмысловой анализ предполагает обсуждение в следующих направлениях: узком — территориальном (в Томске на центральном проспекте в пределах одного километра расположено 4 университета) и широко — историческом (Томский государственный университет основан в 1878 г. и является первым высшим учебным заведением за Уралом). Необходимо актуализировать перифраз — *Сибирские Афины*<sup>12</sup> — и обсудить неофициальное название города. Уместным будет демонстрация карты России, как современной, так и конца XIX в.

Любое обсуждение поэтического произведения включает анализ образа лирического героя (как один из вариантов реализации образа автора). Лирический герой стихотворения представлен на лексическом и морфологическом уровнях. Есть прямое указание — местоимение *Я* и личная форма глагола *говорю*, которые обучающиеся без труда могут выявить уже на начальном этапе изучения русского языка. Так как лингвосмысловой анализ подразумевает средний и продвинутый этапы обучения, то наиболее значимым видится анализ синтаксических средств выражения ключевых образов.

Если анализировать синтаксический уровень стихотворения в контексте образа лирического героя, то необходимо выделить несколько аспектов:

1) стихотворение начинается с неполного предложения, многоточие перед которым свидетельствует об ответной реплике диалога: ...*Из Томска?* (возможно, в рамках обсуждения моделирование соответствующей коммуникативной ситуации) — вывод: лирический герой (автор) из Томска (следующее далее неполное предложение с глагольной формой *слыхали* задает разговорный тон стихотворения); 2) использование двусоставных предложений с местоимением **Я** в качестве подлежащего и определено-личного предложения, главный член которого выражен формой глагола 1-го лица ед. числа наст. времени: — *Ага, — говорю, — на проспекты / И то забредают они*; 3) смыслообразующими являются обобщенно-личные предложения, в которых используется форма 2-го лица ед. числа наст. времени и форма 2-го лица ед. числа повелит. наклонения (лирический герой объединяет себя и адресата): *Попробуй, зачеты столкни; В Дом быта пойдешь, там услуга Медвежья* и др.

Лингвосмысловый анализ может быть включен фрагментарно на разных этапах работы с поэтическим текстом. Для решения различных методических и лингвистических задач он может быть совмещен с частичным лингвистическим анализом, например, морфологического или лексического уровня. *Упражнение.* Найдите в стихотворении глаголы, поставьте их в начальную форму, объясните значение каждого слова, подобрав синонимы: *бродят* (бродить, ходить), *забредают* (забредать, заходить), *сожрут* (сожрать, съесть), *заплутают* (заплутать, заблудиться), *ступил* (ступать, наступать), *реветь* (реветь, выть). В процессе выполнения упражнения уместно проанализировать глагол *сожрать*, который является одним из языковых средств выражения образа *медведя* (обязательный комментарий: употребление глагола *сожрать* по отношению к человеку является грубой формой просторечия).

Таким образом, использование лингвосмыслового анализа в процессе работы с поэтическими текстами на занятиях по русскому языку как иностранному позволяет осмыслить аутентичный источник как целостное художественное и коммуникативное явление, отражающее особенности регионального языкового сознания. Подобный анализ, ориентированный на формирование лингвострановедческой и коммуникативной компетенции, позволяет обучающимся расширить общие представления о конкретном регионе страны изучаемого языка и отработать отдельные языковые навыки (прежде всего, понимание переносных значений и «затекстовых смыслов»).

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Кулибина Н. В. Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. СПб.: Златоуст, 2001. 300 с.

<sup>2</sup> Верецагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Методическое руководство. М.: Русский язык, 1990. С. 30.

<sup>3</sup> Болотнова Н. С. Коммуникативная стилистика текста: словарь-тезаурус. Томск: ТГПУ, 2008. С. 92–98.

<sup>4</sup> Кулибина Н. В. Текст как ресурс обучения речевому общению на уроках русского языка как иностранного / неродного. Тексты лекций и образцы уроков (для преподавателей русского языка как иностранного). М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2011. Вып. 1. С. 223.

<sup>5</sup> Крюкова Л. Б., Белоусова А. А. Интерпретация поэтических текстов М. И. Цветаевой на уроках русского как иностранного: перцептивный и методический аспекты // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2021. № 1. С. 116.

<sup>6</sup> Кулибина Н. В. Указ. соч. С. 32

<sup>7</sup> Крюкова Л. Б., Белоусова А. А. Указ. соч. С. 116–117.

<sup>8</sup> Болотнова Н. С. Указ. соч. С. 96.

<sup>9</sup> Климычев Б. Н. [Электронный ресурс]: Литературный сайт писателя Климычева Б. Н. URL: <http://sagun.ucoz.ru/load/4> (дата обращения: 09.05.2021).

<sup>10</sup> Валгина Н. С. Теория текста. Учебное пособие. М.: Логос, 2004. С. 125.

<sup>11</sup> Словарь русского языка в 4 т. М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. Т. 3. С. 559.

<sup>12</sup> Сибирские Афины [Электронный ресурс]: Википедия. Свободная энциклопедия. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Сибирские\\_Афины](https://ru.wikipedia.org/wiki/Сибирские_Афины) (дата обращения: 09.05.2021).

**Kryukova, L. B.**

*National Research Tomsk State University*

**Trunova, M. V.**

*Tomsk State Pedagogical College*

## **REGIONAL POETIC TEXT AS AN OBJECT OF LINGUISTIC AND SEMANTIC ANALYSIS IN RFL CLASSES**

The study of regional poetic texts is focused on the development of linguistic and regional studies and communicative competencies. The using of linguistic and semantic analysis in RFL classes allows us to understand an authentic text as a cultural phenomenon reflecting the peculiarities of regional language consciousness. The analysis of the content plan of the poetic text is carried out by describing the key artistic images and the linguistic means of their expression.

*Keywords:* poetic text, linguistic and semantic analysis, linguistic and local history aspect.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОСКРАЙБИНГА В ОБУЧЕНИИ РКИ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье представлен анализ лингвометодического потенциала нового формата видеоматериалов — видеоскрайбинга — в обучении РКИ. Приводятся результаты эксперимента, нацеленного на изучение особенностей восприятия иностранными студентами видеоскрайбинга как мультимодального текста. Исследуется, как разные комбинации вербальной, визуальной и аудиальной модальностей влияют на понимание и запоминание текста.

*Ключевые слова:* видеоскрайбинг, видеоматериалы, мультимодальный текст, русский язык как иностранный.

Эффективность использования аудиовизуальных средств обучения в практике преподавания русского языка как иностранного признается методистами и подтверждена большим количеством исследований (работы М. А. Березняцкой, А. В. Денисенко<sup>1</sup>; Н. Н. Самчик<sup>2</sup>; В. Э. Матвеевко<sup>3</sup> и др.). Методология применения аудиовизуальных средств в обучении русскому языку была разработана еще в XX в.<sup>4</sup>, но развитие информационно-коммуникационных технологий предлагает преподавателям больше возможностей для внедрения в учебный процесс цифровых учебных материалов, задействующих два канала восприятия: зрительный и слуховой. Наиболее распространенным примером такого мультимодального текста, комбинирующим визуальную и аудиальную модальности, являются видеоматериалы. Именно в объединении зрительного и слухового ряда исследователи видят методическую ценность видеоматериалов<sup>5</sup>.

Видеоматериалы, как и другие аудиовизуальные средства, можно разделить на следующие группы:

- 1) учебные, специально предназначенные для занятий языком и содержащие методически обработанный учебный материал (наглядные пособия);
- 2) учебные, созданные для занятий по другим дисциплинам, но привлекаемые в качестве учебных материалов по языку (средства наглядности);
- 3) естественные средства массовой коммуникации, включаемые в учебный процесс<sup>6</sup>.

Большинство работ, осмысляющих роль видеоматериалов в обучении русскому языку, анализируют лингвометодический потенциал видео,

Работа выполнена с использованием средств государственного бюджета по госзадачу на 2020–2024 гг. (проект FZNM-2020-0005)



относятся к последней группе (работы Е. А. Рубцовой, Т. Ю. Романовой, Е. В. Поляковой<sup>7</sup>; А. Е. Чикуновой<sup>8</sup>; Н. А. Гридневой, С. М. Владимировой<sup>9</sup> и др.). Исследователями отмечаются высокие образовательные результаты, достигнутые благодаря использованию аутентичных видео в учебном процессе. Кроме того, такие материалы развивают не только коммуникативную, но и социокультурную компетенцию учащихся. При этом нередко подчеркивается сложность внедрения аутентичных видеоматериалов в обучение. По мнению М. М. Исуповой, просмотр видео требует высокого уровня языковой подготовки, поэтому подходит для студентов среднего и продвинутого этапов обучения<sup>10</sup>. Действительно, оригинальные видеоролики (скетчкомы, киножурналы, художественные фильмы и т. д.) часто содержат примеры разговорной речи, прецедентные феномены, характерные для русской лингвокультуры; кроме того, темп звучащей речи, особенности произношение героев также затрудняют восприятие информации иностранными учащимися. Опытные преподаватели снимают возможные трудности, разрабатывая «комплекс специальных упражнений, призванных уже на предварительном этапе и частично в ходе работы с материалом прояснить учащимся некоторые аспекты его языкового оформления»<sup>11</sup>.

Гораздо легче воспринимаются студентами учебные видео, специально предназначенные для занятий по русскому языку или другим предметам и содержащие методически обработанный учебный материал. Одним из новых форматов подобных видеоматериалов становится видеоскрайбинг.

Видеоскрайбинг — это разработанный и заблаговременно созданный видеоролик, в котором процесс зарисовки происходит в ускоренном режиме и сопровождается голосом «за кадром», который объясняет суть происходящего на картинках, постепенно сменяющих друг друга<sup>12</sup>. Хотя созданный преподавателем видеоскрайбинг не является аутентичным учебным материалом, он тем не менее сохраняет основные преимущества видеоформата по сравнению с другими средствами обучения, а именно:

- большая информативность;
- яркость и выразительность зрительно-слуховых образов;
- динамизм зрительного ряда<sup>13</sup>.

При этом по сравнению с традиционными видеоматериалами видеоскрайбинг:

- объединяет три модальности: вербальную, визуальную и аудиальную, что в ситуации изучения иностранного языка улучшает восприятие информации;
- информация презентуется поэтапно, и студент следит за раскрытием темы именно в той последовательности, которую задумывал преподаватель;
- эффект детского рисунка, присутствующий в большинстве видеоскрайбингов, привлекает зрителей и усиливает их вовлеченность.

Видеоскрайбинг позволяет реализовать различные формы обучения на занятиях РКИ. Например, в формате видеоскрайбинга можно представить практически любой учебный, художественный или научно-популярный

текст, а также создать собственную историю на основе диалогов из учебника. Кроме того, видеоскрайбинг эффективен для работы с грамматическими темами, объяснение которых требует наглядности (предлоги места, глаголы движения и др.). Так как видео такого формата содержат большое количество иллюстраций, видеоскрайбинг позволяет ввести или закрепить лексический материал, не используя дополнительные средства наглядности.

Методический потенциал видеоскрайбинга особенно ярко проявляется в интегрированном предметно-языковом обучении (CLIL). Это понятие было введено Д. Маршем и используется в тех случаях, когда дисциплины изучаются на иностранном языке с целью получения знаний по содержанию предмета и в то же время совершенствования уровня владения языком<sup>14</sup>.

В системе обучения русскому языку как иностранному такая методика реализуется в том числе на подготовительных факультетах в рамках обучения студентов языку специальности. На занятиях по языку специальности представляется удачным объяснение неязыковых феноменов в формате видеоскрайбинга, т. к. перед учащимися стоит сложная задача изучения терминов и понятий, характерных для определенной предметной области, на языке, которым они еще в совершенстве не овладели. В такой ситуации видеоскрайбинг помогает не только снять трудности, касающиеся узкоспециальной лексики, но и облегчить понимание информации в целом.

Для проверки особенностей восприятия видео в формате видеоскрайбинга в интегрированном предметно-языковом обучении нами был проведен эксперимент. В эксперименте приняли участие слушатели подготовительного факультета гуманитарного профиля Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина. Выборку исследования составил 21 студент. Родные языки респондентов китайский, вьетнамский, монгольский и французский, средний возраст 22 года. Исследование проводилось в конце второго семестра обучения (апрель 2021 г.) и проходило дистанционно на платформе ZOOM. Специально для эксперимента был создан видеоролик в формате видеоскрайбинга, основой для которого стал текст из учебного пособия «Первые шаги в языкознании. Учебный комплекс для иностранных слушателей подготовительных факультетов филологического и лингвистического профиля» (авторы О. Н. Халеева, Н. В. Татарина), по которому студенты изучают русский язык. Тема видеоскрайбинга соответствовала теме занятия и звучала следующим образом: Устаревшая лексика: архаизмы и историзмы. Неологизмы. Исконно русские и заимствованные слова.

В видеоскрайбинге были визуализированы новые для учащихся термины. Например, различие архаизмов, историзмов и неологизмов было представлено с помощью линии времени, на которой располагались лексические единицы (рис. 1). Кроме того, ко всем примерам, встречающимся в тексте, были подобраны иллюстрации. Письменный текст, представленный на экране, не дублировал звучащую речь, а лишь фиксировал ключевые моменты и понятия.

# Архаизмы

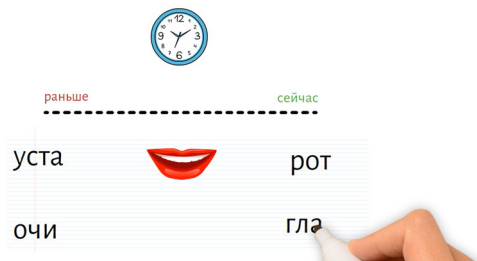


Рисунок 1. Пример объяснения понятия «архаизм» с помощью видеоскрайбинга

Результаты теста на понимание показали, что лучше всего была воспринята информация, представленная во всех трех модальностях: в виде письменного текста, иллюстрации и звучащей речи. В частности, ответы на вопросы, направленные на выявление разницы в восприятии лексических единиц с иллюстрацией и без нее, подтвердили гипотезу, что иностранные студенты лучше запоминают озвученные слова, сопровождающиеся изображением. Перечислить такие слова смогли 16 респондентов, в то время как написанную и озвученную лексику удалось вспомнить лишь 9 студентам. Аудио, не подкрепленное визуально, наоборот, сбивало студентов и провоцировало неправильные ответы на вопрос, один из дистракторов к которому содержал точную формулировку из аудиофрагмента: анализ результатов показал, что студенты услышали информацию в аудиоформате, но неверно ее интерпретировали.

Отдельная группа вопросов была направлена на оценку эмоционального отношения респондентов к просмотренному видеоскрайбину (табл. 1).

Таблица 1. Оценка студентами просмотренного видеоскрайбинга

Формулировка вопроса	Средний балл
Оцените, насколько вам понравилось изучать новую тему с помощью этого видео (1 — совсем не понравилось, 5 — очень понравилось)	4
Оцените, как часто вы бы хотели смотреть такие видео на уроках (1 — никогда, 5 — очень часто)	3,8
Оцените, насколько интересным был этот урок для вас (1 — совсем неинтересный, 5 — очень интересный)	4,3
Оцените, насколько сложным был этот урок для вас (1 — очень легкий, 5 — очень сложный)	3,2

Результаты показали, что в целом урок, содержащий видеоскрайбинг, студенты посчитали интересным. При этом, судя по результатам эксперимента,

выбор видеоскрайбинга для презентации новой темой не для всех студентов является удачным решением. В таком случае видео можно использовать в качестве дополнительного материала и давать студентам задание посмотреть видеоскрайбинг дома, чтобы у них была возможность взаимодействовать с видео: ставить на паузу, перематывать, регулировать громкость. Ряд студентов отметили, что не хотели бы часто смотреть подобные видео на уроках — действительно, видеоскрайбинг следует рассматривать скорее как способ разнообразить занятия, а не как регулярную практику. Интересно, что, хотя респонденты, участвовавшие в исследовании, впервые работали с таким форматом, они не испытали больших сложностей с восприятием информации, и их самооценка подтверждается результатами теста на понимание.

Проведенное исследование показало, что видеоскрайбинг является эффективным способом представления материала в иностранной аудитории и положительно оценивается студентами. Передача информации в виде текста, изображений и аудиоряда упрощает ее восприятие, а динамизм и выразительность повышают вовлеченность студентов в учебный процесс.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Березняцкая М. А., Денисенко А. В.* Работа с аутентичными аудиовизуальными материалами на уроках РКИ (на примере кино комедии Т. Бекмамбетова «Ёлки») // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2019. № 192. С. 168–177.

<sup>2</sup> *Самчик Н. Н.* Применение аутентичных видеоматериалов на занятиях по русскому языку как иностранному: практический аспект // АНИ: педагогика и психология. 2019. № 3 (28). С. 244–246.

<sup>3</sup> *Матвеев В. Э.* Трудности работы с неадаптированным аудиовизуальным материалом на занятиях по РКИ и способы их преодоления // Международное образование и сотрудничество. 2017. С. 325–329.

<sup>4</sup> *Шукин А. Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного: Учебное пособие для вузов. М.: Высшая школа, 2003. 334 с.

<sup>5</sup> *Дмитриева Д. Д.* Использование видеоматериалов в процессе обучения иностранных студентов русскому языку (на примере мультимедийных фильмов) // БГЖ. 2020. № 2 (31). С. 51–73.

<sup>6</sup> *Азимов Э. Г., Шукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.

<sup>7</sup> *Рубцова Е. А., Романова Т. Ю., Полякова Е. В.* Критерии отбора аутентичных видеофильмов при обучении иностранных учащихся устной разговорной речи на продвинутом этапе обучения // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Филологические науки. 2017. Т. 3 (69). С. 66–78.

<sup>8</sup> *Чикунова А. Е.* Критерии отбора аутентичных видеоматериалов для студентов экономических специальностей в процессе обучения английскому языку // Известия Уральского государственного университета: Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2010. № 3. С. 138–144.

<sup>9</sup> *Гриднева Н. А., Владимирова С. М.* Использование аутентичных видеоматериалов на начальном этапе обучения русскому как иностранному (РКИ) // Вестник Самар-

ского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2018. № 3 (39). С. 36–48.

<sup>10</sup> *Исупова М. М.* Использование неигровых аутентичных видеоматериалов при обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Том 8. № 2/2. С. 148–153.

<sup>11</sup> *Гриднева Н. А., Владимирова С. М.* Использование аутентичных видеоматериалов на начальном этапе обучения русскому как иностранному (РКИ) // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2018. № 3 (39). С. 38.

<sup>12</sup> *Ласыгина Т. Е.* Инфографика и видеоскрайбинг как инструменты передачи информации // Научно-технический прогресс как фактор развития. 2018. С. 165–167.

<sup>13</sup> *Дмитриева Д. Д.* Использование видеоматериалов в процессе обучения иностранных студентов русскому языку (на примере мультипликационных фильмов) // БГЖ. 2020. № 2 (31). С. 51–73.

<sup>14</sup> *Marsh D., Mehisto, P., Wolff D., Frigols Martín M. J.* European framework for CLIL teacher education. Graz: European Centre for Modern Languages, 2010.

**Kupreschenko, O. F.**

*The Pushkin State Russian Language Institute*

#### **USING VIDEOSCRIBING IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: RESULTS FROM AN EXPERIMENTAL STUDY**

The article presents an analysis of theoretical and methodological perspectives on the use of videoscribing in teaching Russian as a foreign language. The results of an experiment aimed at studying the peculiarities of perception of videoscribing as a multimodal text by foreign students are presented. It examines how different combinations of verbal, visual and auditory modalities affect the comprehension and memorization of the text.

*Keywords:* video scribing, video materials, multimodal text, Russian as a foreign language.

**Куриленко Виктория Борисовна**

*Российский университет дружбы народов*

vbkurilenko@gmail.com

**Бирюкова Юлия Николаевна**

*Российский университет дружбы народов*

yu.birukova@gmail.com

## **ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАНЦЕВ РУССКОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ**

В статье предлагается методическая стратегия обучения русской медицинской терминологии в условиях дистанционного обучения, которая включает определенные этапы обучения, на каждом из которых предлагается авторский комплект электронных лингвообразовательных ресурсов.

*Ключевые слова:* дистанционное обучение, электронные образовательные ресурсы в обучении иностранцев, обучение русской медицинской терминологии.

### **Введение**

В начале 2020 г. в условиях угрозы распространения коронавирусной инфекции большинство высших учебных заведений во всем мире по рекомендации официальных властей приняли решение о переходе на дистанционное обучение. В этой связи все занятия: лекционные, практические и даже лабораторные при наличии виртуальных аналогов были перенесены в сетевое образовательное пространство. Такой переход означал кардинальную перестройку учебного процесса, переформатирование образовательного контента в цифровую среду.

Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному (РКИ) в вузах России, включая Медицинский институт Российского университета дружбы народов, также было организовано в дистанционном формате. Работа с иностранными учащимися была перенесена на цифровые платформы и сервисы. Обучение всем видам речевой деятельности, формирование языковой компетенции, в том числе обучение русским медицинским терминам, которое является одним из ключевых компонентов обучения РКИ будущих врачей и провизоров, проводилось с помощью информационных технологий, электронных форм и средств обучения.

Работа с русской медицинской терминологией является одной из наиболее важных и сложных задач в системе формирования профессионально-коммуникативной компетенции иностранных студентов-медиков. Для будущих врачей и провизоров терминологическая компетентность, обеспечивающая точное и адекватное понимание профессионально значимой информации,

устную и письменную речевую продукцию, является одним из основных условий успешного профессионального общения, эффективного решения профессиональных задач. Объем индивидуального терминологического словаря обучающегося оказывает существенное влияние на качество освоения специальных медицинских знаний и практических профессиональных навыков и умений.

В условиях дистанционного обучения формирование терминологической компетенции иностранных студентов-медиков, безусловно, обладает существенной спецификой, что потребовало поиска новых форм, технологий, методических приемов и создания новых учебных средств. В этой связи нами была разработана методическая стратегия обучения иностранцев русской медицинской терминологии, которая, с одной стороны, позволяет в полной мере использовать преимущества цифрового формата, с другой стороны, свести к минимуму недостатки и сложности, возникающие в отсутствие непосредственного, «живого» контакта с преподавателем РКИ.

В процессе разработки методической стратегии было необходимо найти ответ на два главных вопроса. Во-первых, четко определить содержание обучения: выделить этапы формирования навыков корректного выбора и адекватного речевого оперирования русскими медицинскими терминами и определить содержание каждого этапа, систематизировать и методически интерпретировать языковой (в нашем случае — терминологический) материал. Во-вторых, следовало оценить методический потенциал существующих электронных образовательных ресурсов в решении поставленной задачи, отобрать наиболее эффективные, разработать алгоритмы их интеграции в систему формирования терминологической компетенции иностранных студентов-медиков. В решении первого вопроса мы опирались на подход к формированию лексических навыков, предложенный российской научной школой преподавания русского языка как иностранного.

### **Этапы обучения русской медицинской терминологии в виртуальной иностранной аудитории**

Анализ методической литературы по РКИ показывает, что обучение терминосистеме любой профессиональной области в целом подчиняется общим правилам формирования лексической компетентности и в качестве обязательных компонентов включает *введение* (или презентацию) лексической единицы; ее *закрепление* (формирование рецептивных и продуктивных лексических навыков) и *активизацию* (тренировку в использовании лексической единицы в речи учащегося)<sup>1</sup>. Презентация терминологической единицы начинается с отработки формы слова. Затем следует объяснение его значения (семантизация), которое может быть реализовано несколькими способами: посредством использования средств наглядности; при помощи толкования выражаемого словом понятия; посредством семантизации через перечисление, с помощью синонима или антонима, на основе внутренней формы слова, через указание на функцию, с опорой на сильный семантизирующий

контекст. Закрепление введенного материала осуществляется в системе упражнений. Включение новых лексических единиц в реальную речевую практику обучающегося осуществляется посредством специально организованной речевой практики в различных коммуникативных ситуациях: учебных и реальных<sup>2</sup>.

Наш многолетний опыт профессионально ориентированного обучения РКИ как в очном, так и в дистанционном форматах свидетельствует о том, что при обучении русской медицинской терминологии следует также учитывать специфику самого медицинского термина. К важнейшим характеристикам терминов медицины, которые обусловлены явлениями переноса значения общелитературной лексики посредством лексико-семантического образования терминологических единиц в языке медицины, относятся: 1) метафоризация (сходство признаков): *хрусталик, радужка, лопатка, вилочковая железа*; 2) метонимия (смежность признаков): например, *заворот, смазка, мадурная стопа*; 3) сужение, специализация значения, при котором «широкое» значение слова сужается, попадая в терминологическую систему: *черепное давление, глазное давление, внутрибрюшное давление*<sup>3</sup>. Еще одной отличительной чертой русской медицинской терминологии, обладающей методической значимостью, является наличие «специальных эталонных научных обозначений, оформленных графически и грамматически по правилам латинского языка и образованных на основе одинаковых термиоэлементов (ТЭ)»<sup>4</sup>. Указанные особенности вызывают у иностранных студентов затруднения в процессе освоения формальных и содержательных характеристик терминологических единиц, овладения навыками их выбора и употребления в процессе общения, что, безусловно, должно быть учтено при выделении этапов формирования терминологической компетенции и определении их методического содержания.

В этой связи применительно к обучению иностранных специалистов русской медицинской терминологии алгоритм методической работы в виртуальной аудитории можно представить в виде трех этапов: 1) этап формирования *знаний* о формальных и содержательных характеристиках терминологической единицы, ее системных связях, парадигматических и синтагматических свойствах; 2) этап формирования и автоматизации рецептивных и продуктивных *навыков*; 3) этап формирования *умений* речевого оперирования терминологической единицей: ввода ТЕ в реальную коммуникативную практику обучающихся.

Как отмечалось, существенную помощь в формировании терминологической компетенции иностранных студентов-медиков оказывает интеграция в учебный процесс систем упражнений, разработанных на основе информационных технологий с привлечением электронных образовательных ресурсов (ЭОР). Использование ЭОР показывает хорошие методические результаты практически на всех этапах формирования терминологической компетенции иностранных студентов, обучающихся в медицинских вузах РФ.



Электронные образовательные ресурсы в системе обучения иностранных студентов русской медицинской терминологии

Второй важный методический вопрос, определяющий эффективность обучения русской медицинской терминологии в дистанционном формате: выбор эффективных электронных инструментов и создание электронных лингвообразовательных ресурсов (ЭЛОР), позволяющих иностранным студентам-медикам эффективно и в наиболее короткие сроки овладеть терминами медицины. Под «электронными лингвообразовательными ресурсами» мы понимаем весь спектр средств обучения языку (в нашем случае — РКИ), которые разрабатываются и воспроизводятся на базе компьютерных технологий. Это различные компьютерные и сетевые тренажеры, электронные справочники, словари, учебники и учебные пособия, видеофрагменты, обучающие игры и т. д. Сегодня в Интернете можно найти огромное количество электронных ресурсов по интересующей нас тематике: сайты-коллекции лексико-грамматических упражнений для различных уровней владения РКИ; банки учебных материалов по лексике, включая медицинскую терминологию; порталы, содержащие справочный, тренировочный, контрольный материал и др. Однако довольно часто, к сожалению, электронные лингвообразовательные ресурсы не вполне соответствуют задачам профессионально ориентированного преподавания РКИ, целевому уровню обучающихся, конкретным методическим проблемам, которые решают обучающиеся и преподаватель. С целью преодоления этих затруднений мы разработали авторский комплект ЭЛОР, имеющих целью формирование терминологической компетенции иностранных студентов медицинских вузов РФ. Данный комплект включает электронные средства презентации ТЕ (интерактивные постеры, словари и т. п.), блоки и системы упражнений, электронные лексические тренажеры. Комплект был разработан на основе компьютерных инструментов, содержащих электронные шаблоны, которые любой преподаватель РКИ может использовать при создании учебных материалов для виртуальной аудитории. Выбранные нами инструменты не требуют специальных знаний компьютерного программирования и просты в использовании.

Кратко охарактеризуем ЭЛОР, разработанные нами для каждого из этапов формирования терминологической компетенции иностранных студентов-медиков, а также компьютерные инструменты, которые мы использовали.

*Этап формирования знаний о формальных и содержательных характеристиках терминологической единицы, ее системных связях, парадигматических и синтагматических свойствах.* Наш опыт свидетельствует о том, что одним из наиболее эффективных для решения методических задач этого этапа является компьютерный инструмент *Thinglink*. Этот инструмент позволяет создавать интерактивные постеры, инфографику и много других интересных вещей. Смысл этого приложения сводится к тому, что на загруженную подложку (картинку или фотографию) помещают специальные маркеры — кнопки.

Когда студент наводит на эти маркеры курсор, появляются комментарий, картинка, видео или даже музыкальная иллюстрация. Есть функция перевода на десятки языков. Программа даже может прочитать комментарий или образец по выбору студента: женским или мужским голосом. Предлагается целая система маркеров разных типов. Каждый тип в интерактивном постере будет обозначать определенную операцию, например: комментарий, тренировочный материал, перевод, чтение образца носителем языка и т. д.

Электронный терминологический глоссарий может быть также создан на основе платформы I-spring. Эта платформа разработана как надстройка к приложению Microsoft PowerPoint, с которым мы давно и успешно работаем. ISpring включает редактор тестов, надстройку к PP, приложение для создания интерактивности, которое мы и использовали в процессе разработки электронного терминологического глоссария, который содержит учебную информацию, необходимую для презентации TE.

При создании упражнений на закрепление значений медицинских терминов хороший методический эффект дает приложение *LearningApps*. Приложение содержит солидный банк готовых упражнений, которые преподаватель может использовать в своей работе, а в случае необходимости — немного скорректировать и видоизменить. Можно и самостоятельно разработать большое количество тренировочных упражнений, контролирующих заданий, лексико-грамматических игр и т. п. В приложении 20 шаблонов заданий и 5 организационных инструментов.

*Этап формирования и автоматизации рецептивных и продуктивных навыков.* Упражнения, направленные на решение методических задач этого этапа, мы разрабатывали с помощью приложения LearningApps.

*Этап формирования умений речевого оперирования терминологической единицей, ввода TE в реальную коммуникативную практику обучающихся.* Приложение Thinglink может быть с успехом использовано и на этом этапе: например, при составлении диалогов с изучаемыми медицинскими терминами. Это могут быть как мини-диалоги, так и диалоги достаточно большого объема. Правильность выполнения задания в этом случае контролируется преподавателем.

Представленная методическая стратегия, включающая 3 этапа, и разработанные ЭЛОР способствовали успешному формированию терминологической компетенции иностранных студентов-медиков.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Хавронина С. А., Балыхина Т. М. Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный»: учебное пособие. М.: РУДН, 2008. С. 27–28; Зиновьева Е. М. Особенности преподавания медицинской терминологии на уроках русского языка как иностранного // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24, № 180. С. 99–105. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-99-105.

<sup>2</sup> *Балыхина Т. М.* Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учеб. пособ. для преподавателей и студентов. М.: Изд-во Российского ун-та дружбы народов, 2007. С. 91; *Шукин А. Н.* Обучение речевому общению на русском языке как иностранном. М.: Русский язык. Курсы, 2015. С. 115.

<sup>3</sup> *Волович М. И., Аксенова Е. Д., Михайлова Н. Д., Мирзоева Е. З., Витлинская Л. Г.* Медицинская терминология: лингводидактический аспект // Тверской медицинский журнал. 2018. № 5. С. 14–20. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36449286> (дата обращения: 21.04.2021).

<sup>4</sup> *Зиновьева Е. М.* Особенности преподавания медицинской терминологии на уроках русского языка как иностранного // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24, № 180. С. 99–105. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-99-105.

**Kurilenko, V. B.**

*Peoples ' Friendship University of Russia*

**Biryukova Y. N.**

*Peoples ' Friendship University of Russia*

## **ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES IN TEACHING RUSSIAN MEDICAL TERMINOLOGY TO FOREIGNERS**

The article offers a methodological strategy for teaching Russian medical terminology in the context of distance learning, which includes certain stages of training. Each stage is represented by the author's set of electronic educational resources.

*Keywords:* distance learning, electronic educational resources in the training of foreigners, training in Russian medical terminology.

**Лапошина Антонина Николаевна**

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

ANLaposhina@pushkin.institute

**Веселовская Татьяна Сергеевна**

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

TSVeselovskaya@pushkin.institute

## **ЧИТАЕМ В ОРИГИНАЛЕ: СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ СЛОЖНОСТИ ТЕКСТОВ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ПРОЗЫ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ**

В данной статье представлен автоматический анализ лингвистических показателей сложности произведений современной российской прозы. Анализ произведен с помощью веб-сервиса «Текстомер». Программа определяет синтаксическую, структурную, а также лексическую сложность отобранных текстов. Полученные данные позволяют ранжировать тексты по уровню сложности и подобрать оптимальный материал для чтения в конкретной аудитории.

*Ключевые слова:* обучение чтению, сложность текста, аутентичные тексты, уровни CEFR.

Текст занимает центральное место в учебном процессе, а чтение произведений на языке оригинала в неадаптированной версии является одной из основных причин изучения иностранных языков (в том числе русского как иностранного). Это обусловлено как желанием студентов познакомиться с современным российским культурным контекстом, так и закономерным стремлением изучать лексико-грамматические конструкции на актуальном материале. Однако уровень посильной сложности учебного материала играет важную роль в поддержании мотивации и непосредственно влияет на успеваемость обучающихся, способствуя расширению сферы познавательной деятельности<sup>1</sup>. Отбор произведений современной российской прозы усложняется отсутствием достаточного количества разработанного и апробированного материала, а также отсутствием устоявшейся системы оценки уровня сложности текстов. Задача по отбору текстов по уровню лингвистической сложности может быть решена с помощью методов компьютерной лингвистики в области автоматического определения сложности текстов. В настоящей работе предлагается анализ текстовых фрагментов современных авторов на базе программы «Текстомер»<sup>2</sup>.

В качестве материала исследования были отобраны несколько произведений современной российской прозы (конца XX — начала XXI в.). Отбор произведений проводился по нескольким основаниям: место в рейтингах издательств и книжных магазинов<sup>3</sup>, наличие литературных премий, востребованность авторов зарубежом, а также оценка профессионального сообщества (опрос среди преподавателей). На основе данных критериев был сформирован список из 12 произведений. Список всех проанализированных произведений представлен в табл. 1.

Анализ лингвистических показателей сложности текстов проводился с помощью веб-сервиса «Текстометр». Это веб-сервис для автоматического анализа уровня сложности текста по шкале CEFR (от A1 до C2) и других лингвистических характеристик текста, релевантных для его подготовки к использованию при обучении русскому языку как иностранному: ключевые и самые полезные слова, процент лексики, входящей в списки лексических минимумов РКИ и частотный словарь русского языка, расчетное время чтения текста и др. Пример работы сервиса приведен на рис. 1.

Для расчета дополнительных характеристик текста был использован программный код на языке Python.

Художественный текст зачастую неоднороден по сложности: диалогические фрагменты обычно содержат более простую лексику и синтаксис, по сравнению с описательными частями. Для того чтобы получить более объективную общую оценку сложности произведений, мы

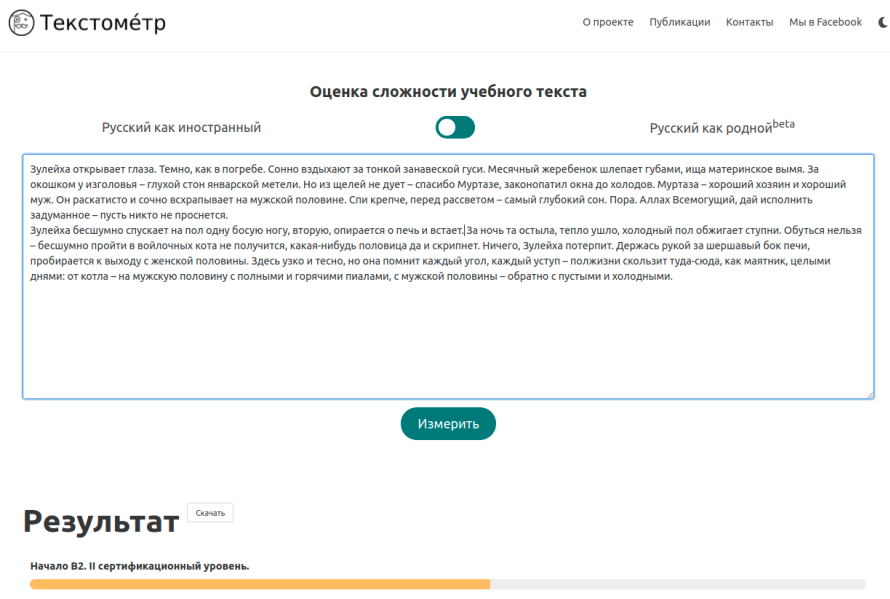


Рисунок 1. Интерфейс сервиса «Текстометр»

разделили их на одинаковые фрагменты по 5000 знаков (около 700 слов). В дальнейшем все расчеты были приведены как среднее значение по всем фрагментам данного произведения. При этом внутри одного произведения сложность может варьироваться: например, в сборнике повестей Наринэ Абгарян со средним значением 3,9 фрагмент с минимальной сложностью составляет 3,1 (начало В1), а максимальной — 5,7 (С1).

В табл. 1 представлены усредненные характеристики текста, способные оказывать влияние на уровень его сложности<sup>4</sup>. Средняя длина слова и предложения традиционно используются для подсчетов сложности текста. В качестве примера грамматических признаков, указывающих на усложнение текста, в таблице приводится количество причастий и деепричастий. Доля слов в тексте, присутствующая в лексических минимумах по ТРКИ (далее ЛМ), показала одну и самых сильных предсказательных способностей в задаче определения уровня текста по РКИ, в качестве примера расчетов такого типа в табл. 1 приведены значения доли лексики, присутствующей в ЛМ уровня В2<sup>5</sup>.

Таблица 1. Лингвистические показатели сложности текстов российской современной прозы

Автор	Название произведения	Уровень сложности (усредненный)	Уровень по системе CEFR	Средняя длина слова	Средняя длина предложения	Доля лексики из ЛМ В2	Среднее количество прич. и дееприч. на фрагмент
Павел Санаев	Похороните меня за плинтусом	3,4	В1	5	8,4	84	4
Дмитрий Глуховский	Текст	3,7	В1	5	7,1	82	6
Евгений Водолазкин	Авиатор	3,9	В1	5,2	9	84	10
Сергей Лукьяненко	Ночной дозор	3,9	В1	5,2	7,5	80	9
Наринэ Абгарян	Люди, которые всегда со мной	3,9	В1	5,2	9,6	78	6
Виктор Пелевин	Рассказы	4	В2	5,4	12,7	81	11
Алексей Иванов	Географ глобус пропил	4	В2	5,1	8,3	76	6

Дина Рубина	На солнечной стороне улицы	4,1	B2	5,3	12,3	78	9
Гузель Яхина	Зулейха открывает глаза	4,3	B2	5,4	9,7	74	10
Татьяна Толстая	Сборник рассказов Река	4,4	B2	5,3	16,5	78	12
Борис Акунин	Азазель	4,5	B2	5,4	9,8	75	5
Людмила Улицкая	Казус Кукоцкого	4,6	B2	5,7	16,8	79	12

Самые простые из выбранных текстов характеризуются сравнительно короткими синтаксическими конструкциями и словами, а также более высоким процентом слов текста, присутствующих в лексическом минимуме уровня B2 (далее ЛМ). Уровень их сложности оценивается сервисом как середина B1 (или I сертификационный уровень в системе ТРКИ), основное же количество произведений соответствует уровню B2 (II сертификационный уровень). Эти результаты соотносятся и с информацией Государственного стандарта по РКИ, где в разделе Чтение для уровня B1 предлагаются *«аутентичные тексты (допустима минимальная степень адаптации) с учетом лексико-грамматического материала данного уровня»*<sup>6</sup>, а для B2 отдельно упоминается *«художественный текст повествовательного характера»*<sup>7</sup>.

Данные табл. 1 также иллюстрируют, что источниками сложности текста могут стать разные его аспекты: так, например, в произведениях Т. Толстой и Л. Улицкой сложность представляют прежде всего длинные предложения, которые свидетельствуют о синтаксической, структурной сложности текста. Эта гипотеза подкрепляется и сравнительно большим количеством причастных и деепричастных форм глагола в данных произведениях. Тексты же Г. Яхиной и Б. Акунина, напротив, написаны короткими предложениями, но с большим количеством незнакомых студентам слов, т. е. здесь речь в первую очередь идет о лексической сложности. Лексическая сложность текста представляется нам более неоднозначным параметром, нежели синтаксическая, структурная сложность, т. к. она во многом зависит от страны и родного языка учащихся, близости тематики произведения интересам читателя и читательского опыта учащегося.

Для того, чтобы изучить подробнее лексику, предположительно незнакомую студентам (не вошедшую в ЛМ уровня B2), проанализируем с помощью сервиса «Текстомер» первые фрагменты отобранных произведений (отрывки около 700 слов). Анализ фрагментов представлен в табл. 2. **Редкими** сервис помечает слова, которые не входят ни в линейку

лексических минимумов РКИ, ни в список 5000 самых частотных слов русского языка по Новому частотному словарю<sup>8</sup>. Данный список можно использовать как ориентир при удалении или замене слов на синонимы. **Полезными** мы обозначили слова, которые, вероятнее всего, еще не знакомы студентам (их нет в лексических минимумах предыдущих уровней), но они есть в минимуме следующего уровня или в списке 3000 самых частотных слов русского языка по Новому частотному словарю. Этот список может использоваться для составления словаря к тексту и заданий на знакомство с новой лексикой.

Таблица 2. Анализ лексики первых фрагментов выбранных произведений, не вошедшей в лексический минимум уровня В2

Автор	Не входит в ЛМ В2 (слов)	Из них редких слов (количество: примеры)	Из них полезных слов (количество: примеры)
Павел Санаев	89	37: отсыхать, <i>стопроцентный</i> , лязгнуть, прислоняться, рейтузы, гайморит, щиколотка, журчать, <i>принструментировать</i> , смердячий	19: довольно, значительный, пожалуй, процедура, увы, остальное, вновь, понадобиться, уверять, насчет, проклятый
Гузель Яхина	140	57: войлок, подмерзать, <i>молочно-белый</i> , проشمывать, половица, пиала, палас, <i>полжизни</i> , исподний, <i>январский</i> , хлев	78: чуть, дух, главное, спустя, многочисленный, едва, опираться, едва, порог, биться, полагаться, слышно, конь, ледяной, тронуть
Татьяна Толстая	129	51: сдвигаться, <i>сливочный</i> , зятек, <i>крашеный</i> , крем-брюле, центрифуга, несравненный, акриловый, <i>ягодка</i> , зашевелиться, зазор, ороговеть	71: зато, пространство, специально, едва, делаться, справедливость, подробность, заодно, ленинградский

Подобный анализ позволяет увидеть не только количество потенциально сложной лексики, но и ее коммуникативный потенциал, вероятность, что она пригодится студенту в дальнейшей учебной деятельности или общении. Так, в произведении П. Санаева меньше всего незнакомых слов, однако и самое низкое число потенциально полезных слов. Среди редких слов присутствуют жаргонизмы и сниженная бытовая лексика, причем частично уже устаревшая. Роман Г. Яхиной изобилует специфической лексикой, связанной с деревенским патриархальным бытом. Бóльшая же часть редкой лексики рассказов Т. Толстой стилистически нейтральна. Кроме того, более пристальный взгляд на лексику, отсутствующую в ЛМ, показывает, что процент незнакомой лексики текста в реальности, скорее всего, ниже обозначенного сервисом, т. к. списки редкой лексики содержат слова, входящие в словообразовательные ряды, в которых основное слово знакомо студентам (выделены курсивом).



Мысль о том, что предшествующий читательский опыт является важным фактором расчета сложности текста для конкретного учащегося, подкрепляется и расчетами: около 500 лексических единиц, характерных для художественного повествования (*вновь, едва, броситься, застыть, судя*), отсутствуют в ЛМ В2 и С1, однако встречаются почти во всех выбранных произведениях. Это также может говорить о необходимости создания специального лексического списка для подготовки к чтению художественных произведений, которые насыщены более эмоционально-окрашенной и экспрессивной лексикой

Представленный анализ произведений современной российской прозы с помощью веб-сервиса «Текстометр» позволяет ранжировать тексты в зависимости от сложности и подобрать оптимальный материал для чтения в конкретной аудитории. Предлагаемая система оценивания языкового материала может быть использована не только для выбора произведения, но и для помощи в поиске подходящего фрагмента выбранного текста. В целом такая работа позволяет включать произведения современных авторов в обучение РКИ, что отвечает запросу обучающихся и выполняет функцию по продвижению русского языка в мире. Среди дальнейших направлений работы отметим совершенствование системы обработки лексики с учетом словообразования, а в качестве более масштабного вектора развития обозначим работы в области создания рекомендательной системы по адаптации текстов для изучающих РКИ.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Фурманова В. П.* Мотивация как основа успешного овладения иностранным языком в школе / В. П. Фурманова, А. Н. Шамов // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. № 18. Нижний Новгород: ФГБОУ ВПО «НГЛУ», 2012. 216 с.

<sup>2</sup> URL: [textometr.ru](http://textometr.ru).

<sup>3</sup> Список топ-100 российской современной прозы от портала livelib.ru, списки бестселлеров магазина litres.ru.

<sup>4</sup> *Laposhina A. N., Veselovskaya T. S., Lebedeva M. U., Kupreshchenko O. F.* Automated Text Readability Assessment For Russian Second Language Learners // Proceedings of the International Conference “Dialogue 2018”, Moscow, RGGU, 1–3 may 2018. Issue 17 (24). P. 396–406.

<sup>5</sup> *Андрюшина Н. П.* Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертифицированный уровень. Общее владение. 7-е изд. СПб.: Златоуст, 2017.

<sup>6</sup> *Андрюшина Н. П. и др.* Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. 2-е изд. СПб.: Златоуст, 2009. С. 9.

<sup>7</sup> *Иванова Т. А. и др.* Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение. СПб.: Златоуст, 1999. С. 11.

<sup>8</sup> *Ляшевская О. Н., Шаров С. А.* Частотный словарь современного русского языка (на материалах Национального корпуса русского языка). М.: Азбуковник, 2009.

**Laposhina, A. N.**

*Pushkin State Russian Language Institute*

**Veselovskaya, T. S.**

*Pushkin State Russian Language Institute*

## **READING AUTHENTIC TEXTS: A COMPARATIVE STUDY OF TEXT COMPLEXITY MARKERS OF MODERN RUSSIAN PROSE FOR FOREIGN STUDENTS**

This article presents an automatic analysis of linguistic complexity indicators of modern Russian prose. The analysis was done using the “Textometer” web service. The program determines the syntactic, structural, and lexical complexity of the selected texts. The data obtained allow us to rank the texts according to the complexity level and to choose the most relevant material for reading with foreign students.

*Keywords:* reading, learning to read, text complexity, authentic texts, CEFR levels.

## ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ: ОЖИДАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

В статье рассматривается процесс цифровой трансформации в обучении русскому языку с позиций педагогов. Приводятся содержательные основания цифровой трансформации, которая понимается не только как создание цифровой инфраструктуры, но и как качественная перестройка методов и приемов обучения. Характеризуются категории преподавателей по степени их готовности к инновационному использованию цифровых инструментов. На основании интервью с преподавателями рассматриваются ключевые векторы изменений в обучении под влиянием цифровых технологий.

*Ключевые слова:* цифровизация, цифровая трансформация, дистанционное обучение, онлайн-обучение, цифровая лингводидактика.

Экстренный переход на дистанционное обучение, который вынужденно совершили образовательные организации и педагоги по всему миру, обострил дискуссии об онлайн-обучении и внедрении цифровых технологий в образовательный процесс. Противники онлайн-обучения вооружились целым рядом аргументов, убедительно показывающих недостатки этого формата в сравнении с очным. Их дискуссанты, к лагерю которых принадлежит и автор этого текста, убеждены, что некорректно делать выводы об эффективности онлайн-обучения только лишь на основании опыта во время пандемии. Для того, чтобы разделить грамотно спланированное онлайн-обучения и скоропалительную замену очного обучения на онлайн-аналог, для последнего был предложен термин «чрезвычайное дистанционное обучение» (emergency remote teaching)<sup>1</sup>.

В чем принципиальное отличие онлайн-обучения (или смешанного обучения) от такого «чрезвычайного дистанционного обучения»? Во-первых, в том, что «настоящее» онлайн-обучение не представляет собой механический и срочный перенос очных практик в виртуальное пространство, а тщательно планируется: особенным образом проектируются различные составляющие учебного процесса, выстраивается баланс между синхронным и асинхронным компонентами, уделяется специальное внимание интерфейсу учебного процесса и постепенной адаптации учащегося. Во-вторых, «настоящее» онлайн-обучение предполагает существенный пересмотр дидактических моделей и принципов обучения, изменения ролей у контрагентов обучения. Именно такой трансформирующей способности цифровых технологий посвящена

данная статья, цель которой — представить и описать с позиции преподавателей ключевые направления потенциальной цифровой перестройки языкового обучения.

### **Философия цифровизации**

Цифровизация как глобальный процесс затрагивает различные сферы жизни, которые в свою очередь соотносятся с эволюцией сферы образования. Так, изменения, произошедшие под влиянием цифровизации на рынке труда, приводят к пересмотру того, чему нужно учить современных студентов и в чем повышать квалификацию современных специалистов; отмечается переход от «знаниевого обучения» к обучению универсальным компетенциям и «мягким навыкам». Изменения в структуре рынка образования связаны, в частности, с развитием форм открытого образования, таких как открытые образовательные ресурсы и массовые открытые онлайн-курсы; эти тенденции влияют на индустрию учебной литературы, на сегменты высшего образования и дополнительного образования взрослых. Когнитивно-поведенческие изменения современного человека, связанные с регулярной практикой общения и потребления информации в цифровой среде, вероятно, определяют изменения в стратегиях обучения и учебной коммуникации. Таким образом, цифровизация образования — это не только (и не столько) освоение цифровых инструментов и перенос методов и приемов очного обучения в онлайн-среду. Это целый комплекс изменений, происходящих в различных сферах экономики и в жизни современного человека, на которые реагирует сфера образования.

### **Готовность педагогов к изменениям, вызванным цифровизацией образования**

Представляется важным, как эти изменения или векторы этих изменений осознаются и формулируются практикующими преподавателями. От готовности педагогов применять новые идеи, новые приемы и новые модели обучения во многом зависит, какую роль будут играть технологии в учебном процессе: будут ли они служить заменой аналоговым (бумажным, физическим инструментам) или будут дополнять и преобразовывать образовательную среду вокруг своих студентов.

Модель SAMR (substitution, augmentation, modification, redefinition), которую предложил Р. Пуэнтедура<sup>2</sup> на основании исследований, описывает 4 уровня интеграции информационных технологий в образование: на первом уровне цифровые инструменты прямо подменяют аналоговые, на втором уровне — дополняют аналоговые за счет незначительных улучшений, на третьем уровне технологии позволяют модифицировать содержание или организацию обучения, а на четвертом технологии позволяют ставить и решать прежде недоступные задачи. Метафора лестницы, в которой описана модель SAMR, подчеркивает, что каждый уровень оказывается доступен только после освоения предыдущего уровня: не пройдя стадию замены, невозможно перейти на уровень модификации.

Наши наблюдения, основанные на опыте обучения будущих преподавателей русского языка и повышении квалификации практикующих педагогов,

в целом подтверждают актуальность модели SAMR для описания практики применения информационных технологий в сфере преподавания русского языка. Исследование, проведенное нами в 2018–2019 гг., позволило уточнить категории педагогов-русистов, которые могут быть соотнесены, с некоторыми оговорками, с разными ступенями модели SAMR<sup>3</sup>.

На основании высказываний будущих и практикующих преподавателей русского языка об их ожиданиях от использования информационных технологий в учебном процессе, были выделены следующие условные категории:

– «Пользователи» — преподаватели, которые готовы получать базовые технические навыки и считают для себя актуальным освоение цифровых инструментов на уровне «кнопок».

– «Потребители» — преподаватели, для которых наибольшую ценность составляет знание о готовых учебных цифровых ресурсах и образовательных медиа, которые они могут использовать в своей практике.

– «Авторы», для которых важны навыки использования цифровых инструментов для создания учебного контента и организации обучения.

– «Инноваторы», которые видят методическую ценность технологий в преподавании языка и готовы использовать цифровые инструменты для трансформации учебного процесса.

Данные 2018–2019 гг. показали (впрочем, на основании небольшой выборки), что категория «Инноваторов» составляет около 30 % преподавателей. Предварительные данные аналогичного среза, проведенного в 2020 г., обнаруживают уменьшение категории «Пользователей» (вероятно, под влиянием вынужденного массового освоения базовых инструментов большинством преподавателей) и прирост численности в других категориях, в том числе категории «Инноваторов».

### **Направления трансформации в языковом обучении: взгляд педагогов**

В чем, по мнению преподавателей, заключается трансформирующая способность цифровых технологий? В глубинном интервью, которое мы провели среди 15 преподавателей из 11 стран мира, педагоги делились впечатлениями о том, как даже в ходе экстренного дистанционного учебного процесса многое изменилось в их работе, в их способе презентации материала и отработке практических навыков, в их взаимодействии с учащимися и в отношениях учащихся между собой. Некоторые изменения осознавались как неудобные, некоторые — как желательные.

На основании проведенных интервью мы выделили некоторые векторы изменений, которые сами преподаватели считают важными и способными существенно перестроить учебный процесс.

**Новые способы презентации информации.** Значимость визуализации и зрительной наглядности в обучении языку — совершенно не новая тема. Работа в цифровой среде серьезно расширяет возможности использовать визуальные средства обучения: при объяснении нового слова можно быстро открыть поиск по картинкам в любом браузере; учебный текст с помощью

шаблонов в графических онлайн-редакторах можно легко превратить в меню, афишу, пост в социальной сети; при объяснении грамматической темы можно прямо во время урока создать наглядную схему на виртуальной доске и затем сохранить ее в виде картинки. Преподаватели отмечают, что даже учебная презентация иначе работает в онлайн-среде, чем в очной: в виртуальном пространстве этот материал оказывается органичнее и эффективнее, чем в аудитории. Медиатеchnологии занимают все более значимое место в образовании, и умение создавать качественный медиаконтент и научить этому студентов становится важным навыком преподавателя.

**Новые формы взаимодействия.** Общение и совместная работа в цифровой среде — явление повседневное, которое стало еще более распространенным под влиянием пандемии. Трудно объять все разнообразие сервисов, позволяющих совместно редактировать документы; создавать общие артефакты от презентации до фильма; работать над одним проектом; проводить общие дискуссии с возможностью искать новые аргументы в соседней вкладке браузера и даже устраивать совместные просмотры фильмов... Однако преподаватели отмечают, что организовать совместную деятельность учащихся в онлайн-среде не очень просто — зато, если это получается, эффективность такой работы повышается.

**Дифференцированное обучение и индивидуализация обучения.** Индивидуализация — одна из ключевых тенденций в образовании, обсуждаемая в связи с цифровой трансформацией. На одном полюсе этого процесса — автоматизированные системы адаптивного обучения, которые на основании алгоритмов могут выстраивать индивидуальные траектории учащегося — например, предлагать вопросы определенной сложности на основании анализа предыдущего ответа. На другом полюсе — «человеченная» индивидуализация, которая происходит благодаря тьюторской или менторской работе преподавателя, который в диалоге с учащимся помогает ему продумать его собственный путь в образовании. Задачи индивидуализации — или скорее дифференцированного обучения — решаются также в моделях смешанного обучения, которые предполагают выбор учащимся времени, места и темпа освоения материала и иногда выбор уровня трудности задания и даже материала для освоения.

**Повышение учебной автономии.** В связи с предыдущим направлением важной становится проблема учебной автономии каждого студента. В цифровой среде есть возможность организовать самостоятельную работу студента с цифровыми ресурсами — с образовательными ресурсами, аутентичным неучебным контентом или специальными сервисами, такими как лингвистические корпуса, автоматические словари и пр. Однако важно не только научить студентов пользоваться этими ресурсами, но и сформировать навыки контроля над своим обучением и проводить рефлексия, помогающую вынести из самостоятельной работы образовательные результаты.

**Проницаемость границ между формальным и неформальным обучением.** Учебный процесс, оказываясь в цифровой среде, начинает более заметно

конкурировать с другими практиками и задачами. В почтовом ящике рядом с уведомлением о новом задании оказывается рекламное сообщение из интернет-магазина, рабочее письмо и поздравительная открытка. В соседней вкладке с онлайн-уроком может оказаться сайт социальной сети, онлайн-кинотеатра или онлайн-игры. Одной из задач преподавателя является выстраивание такой естественной образовательной среды, которая будет интегрирована в повседневные практики учащегося и при этом будет способствовать его обучению, создавать дополнительные точки контакта с языком во внеурочной деятельности.

## **ПРИМЕЧАНИЯ**

<sup>1</sup> *Hodges C., Moore S., Locke B., Trust T., Bond M.* The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. 2020. URL: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (дата обращения: 15.01.2021).

<sup>2</sup> *Puentedura R.* Transformation, Technology, and Education. 2006. URL: [http://hippasus.com/resources/tte/puentedura\\_tte.pdf](http://hippasus.com/resources/tte/puentedura_tte.pdf) (дата обращения: 15.01.2021).

<sup>3</sup> *Lebedeva M. Y.* Teaching Language in the Digital Era: Readiness and Expectations of Future Teachers // Proceedings IFTE-2020. Kazan, 2020.

**Lebedeva, M. Y.**

*Pushkin State Russian Language Institute*

## **DIGITAL TRANSFORMATION IN RUSSIAN LANGUAGE TEACHING: INSTRUCTORS' EXPECTATIONS**

The paper is devoted to peculiarities of digital transformation in the field of Russian language teaching from the instructors' view. Conceptual grounds of digital transformation are provided, which is understood not only as digital infrastructure, but as quality redesign of learning architecture. Categories of instructors are described in connection with instructors' readiness of innovative use of digital tools. The in-depth semi-structured interview data give insights on key vectors of digital transformation in Russian language learning

*Keywords:* digitalization, digital transformation, distance education, online learning, digital language learning.

## ФОРМЫ РАБОТЫ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (A2)

Рассмотрены приемы использования различных видов учебных фильмов на занятиях по РКИ в режиме дистанционного обучения.

*Ключевые слова:* начальный уровень изучения языка, учебные фильмы, отработка навыков артикуляции, говорения, выработка умений аудирования.

Последние события в мире продемонстрировали:

1) что преподавательское сообщество с той или иной степенью готовности сумело перейти на дистанционное обучение,

2) что механическое перенесение учебников РКИ на экран не смогло покрыть потребностей иностранцев в выработке навыков говорения и слушания, в проживании в языковой среде,

3) что в разных странах Интернет не выдерживает интенсивности обучения, многие студенты «зависают» в самое неожиданное время, причем в группах из десятка человек они теряют связь не одновременно, а в различные периоды урока и с разной длительностью прерывания трансляции, преподавателям очень тяжело работать именно из-за постоянного выпадения из учебного процесса то одного, то другого студента,

4) соответственно преподавательская нагрузка выросла в разы, поскольку нужно не только готовить материалы к дистанционному предъявлению, не только проверять письменные работы, снятые на телефон, что делает их совсем уж неразборчивыми, не только готовить отчеты по каждому уроку, но и постоянно быть в напряженной зависимости от Интернета, причем Интернета других стран,

5) скорость прохождения материала упала в несколько раз, не говоря уже о качестве усвоения знаний иностранцами.

Практика также показала, что если аудирование и чтение можно тренировать, контролировать дистанционно, то с отработкой говорения дело обстоит гораздо серьезнее.

При выработке устойчивых произносительных механизмов необходим постоянный контроль со стороны преподавателя, особенно в самом начале прохождения уровня A2, поскольку именно правильно сформированные механизмы говорения помогают затем и в аудировании, и в общении в целом.

Важно осознавать следующую вещь: обучение говорению на начальном этапе понимается двояко. Во-первых, как формирование артикуляцион-



ных механизмов для правильного произнесения слов чужого языка, в нашем случае — русского, а во-вторых, как обучение продуктивному виду речевой деятельности, выражению собственных мыслей средствами иностранного языка. Это две различные задачи. И первая из них при режиме удаленного обучения особенно важна.

Основная масса преподавателей РКИ в настоящий момент идет по пути заочной тренировки лексико-грамматических навыков, поскольку это легче осуществить. Обучение произношению русских слов, выработке правильных механизмов этого произношения остается вне преподавательского внимания.

А во всем мире сегодня ярко выражена потребность в овладении именно разговорной речью. Для овладения же речевыми навыками материалов учебника явно недостаточно. Каким бы методически грамотным и содержательно интересным ни был учебник, он не может воспроизвести языковую среду, не может научить правильному проговариванию русских текстов: отдельных реплик, диалогов, микротекстов. Фактически мы оставляем иностранца один на один с проблемами освоения русской артикуляции, на это просто нет времени на онлайн-уроках. Тогда как при классическом очном обучении всегда в течение первого семестра хотя бы 15 минут в день уделялось фонетике, тренировке произносительных навыков. Поэтому очень важно, чтобы каждый человек в группе во время дистанционного урока имел возможность активно проговаривать тексты и упражнения.

Частично этот пробел можно восполнить с помощью **учебных фильмов**.

Учебные фильмы отличаются от аутентичных прежде всего тем, что в них каждая лексическая единица и каждое грамматическое явление обусловлено программой прохождения материала, сам материал предьявляется поступательно, отрабатывается в последующих заданиях. В таком фильме иностранец не встретит ничего избыточного, только те языковые факты, которые подлежат объяснению в уроке и дальнейшей отработке с целью усвоения и закрепления новых знаний и умений.

Помимо ограничения словаря и набора грамматических конструкций, необходимых для усвоения, фильм дает не статичную, а динамичную картинку. Для поколения молодых пользователей привлекательность ярких движущихся картинок плюс наблюдение за реальным общением делают учебные фильмы необходимой частью любого учебного процесса, а особенно дистанционного, в отрыве от языковой среды.

При этом учащийся слышит правильную интонацию, наблюдает, как невербальный контекст влияет на эту интонацию. А затем с помощью преподавателя тренирует произношение всех фраз, которые он смог услышать в фильме.

Ключевые слова здесь — с помощью преподавателя, т. к. только **постоянный неусыпный контроль за правильностью произнесения** каждой синтагмы помогает ученику достаточно быстро овладеть русской артикуляцией.

Представляем **комплект** уже готовых **фильмов к учебнику «Золотое кольцо. А2»<sup>1</sup>**, которые были сняты в 2015 г. компанией Upiweb и размещены на платформе «Образование на русском», принадлежащей Институту русского языка им. А. С. Пушкина (ГосИРЯ).

Рекомендуемый курс А2 состоит из трех частей. Каждая часть начинается с полилога. В полилогах, связанных сквозным сюжетом, заложен стимул к созданию как можно большего количества высказываний за счет пародийно-детективного содержания: 4 агента Интерпола под видом туристов едут в составе интернациональной туристической группы по городам Золотого кольца России с целью найти в этой группе международного преступника. Соответственно наши ученики имеют возможность анализировать характеры и поведение каждого персонажа, формулировать на русском языке обоснования своих гипотез, доказательства своей правоты, т. е. формируют и отрабатывают навыки аргументированного высказывания. Общий сюжет поддерживается не только полилогами, но и всеми последующими упражнениями учебника.

**Каждый из трех полилогов представлен в виде мультфильма с русскими титрами.** После просмотра каждого отдельного мультфильма сначала проводится работа по проговариванию разговорных клише, заложенных в тексте, по освоению русской артикуляции, по тренировке употребленных лексико-грамматических конструкций, а затем в течение нескольких учебных дней происходит закрепление лексико-грамматического материала, представленного в данном полилоге, но уже в виде учебника, грамматических объяснений, слушания новых диалогов, ответов на вопросы, выполнения традиционных упражнений, т. е. вся, заложенная в фильме лексико-грамматическая информация подвергается анализу, изучению, тренировке, в том числе и тренировке говорения как вида речевой деятельности.

Были также сняты **три** (по одному к каждому мультфильму) так называемых **учебных фильма-тренинга**, в которых показано, как именно нужно работать с текстом-полилогом, положенным в основу каждого мультфильма, чтобы иностранцы могли не только научиться понимать содержание этих фильмов, но и отрабатывать произношение речевых конструкций, заложенных в текстах. Ученики должны не только смотреть учебные мультфильмы (обычно эта часть урока воспринимается легко), но и обязательно проговаривать весь материал.

В этих фильмах-тренингах, адресованных не иностранцам, а преподавателям РКИ, рассмотрены такие варианты работы с текстами мультфильмов, которые тренируют и закрепляют артикуляционные механизмы, параллельно обеспечивая запоминание лексики урока и отработку новых грамматических конструкций. Именно на основе этих фильмов-тренингов каждый преподаватель, сообразуясь с уровнем группы, национальностями учеников, их количеством на уроке, скоростью усвоения материала, может строить свои собственные уроки.

Выработка артикуляционных механизмов, обучение произношению предполагает отработку следующих навыков:

- 1) редукция безударных гласных (*мАлАко* вместо *молоко*),
- 2) оглушение согласных на конце слова (*друК* вместо *друг*),
- 3) ассимиляция звуков по твердости-мягкости (*закончить*), глухости-звонкости (*втисать, сбегать*).

При обучении механизмам говорения мы упорно добиваемся следующего:

– слитного произношения словосочетаний и синтагм, произносим их медленно, но слитно, нараспев, а не отдельно каждое слово;

– произнесения слов и словосочетаний с правильным ударением, ударный слог произносим более длинно, но при этом помним, что в словосочетании из 3, например, слов, ударение может приходиться только на один слог — *мо(А)я мама врА-А-Ач*, или на смысловые центры предложения: *Мой старший брА-А-Ат / работает в бА-А-А-Анке* (из 5 слов только в 2 ударение);

– говорения в убыстренном темпе, т. е. произносятся один и тот же фрагмент речи сначала медленно нараспев (но без пауз между словами!), а затем все быстрее и быстрее;

– говорения с вариантами, т. е. заменяя один из элементов предложения другим: *Мой друг любит туризм (спорт, путешествия). Он был в Москве (в Пекине, на Аляске, в Италии)*.

Все эти виды работы представлены в фильмах-тренингах. Повторим еще раз, что это только варианты. Каждый преподаватель может, используя предложенную модель, самостоятельно разрабатывать и проводить такие уроки.

Предлагаемая **последовательность работы с учебными мультфильмами** курса А2:

1. Предъявление видеоряда (в нашем случае — мультфильма), который во многом снимает трудности с пониманием.

2. Поскольку фильм сопровождается титрами на русском языке, что также способствует лучшему пониманию, его можно произвольно останавливать для чтения и перевода каждого отдельного титра-предложения.

3. После просмотра фильма можно задать вопросы на понимание сюжета.

4. В более слабых группах можно после просмотра сначала предъявить текст сценария, прочитать его, а уже затем отвечать на вопросы по содержанию фильма.

5. Затем происходит отработка лексики фильма в форме проговаривания отдельных реплик, тренировки механизмов говорения. Все виды работы представлены в фильмах-тренингах. Таким способом иностранцы учатся понимать быструю русскую речь и сами говорить в быстром темпе. Одновременно происходит запоминание лексики, причем в готовых, правильных речевых формах.

6. После такой отработки можно еще раз предложить ученикам посмотреть фильм.

Вся эта работа происходит в один день (4 уч. часа). В следующие 6–12 дней занятий (количество дней зависит от количества учеников в группе, национальности иностранцев, опыта изучения иностранного языка и т. д.) по учебнику ведется тренировка в употреблении новых лексических единиц, а также изучение и тренировка нового грамматического материала с использованием новой лексики. Параллельно иностранцы получают задание слушать ежедневно звуковую дорожку мультфильма, что обеспечивает запоминание лексики, слуховую тренировку, подсознательное закрепление правильного произношения и интонирования.

Что важно для уровня А2?

Главная задача при овладении уровнем А2 — это переход от заучивания типичных выражений в типичных ситуациях (магазин, ресторан, этикетные формы) к русскоязычному выражению собственных мыслей, идей, мнений. Фильм с интригой (поиск некоего человека, причем поиск тайный, о котором большинство туристов, участников поездки, не подозревает) дает возможность иностранным учащимся иметь разные точки зрения, формулировать, высказывать эти точки зрения, а затем аргументировать их. Поэтому интрига совершенно необходима.

Сценарий предполагает некую улыбку, несерьезность проблемы детективных поисков, некое легкое пародирование типичных криминальных сюжетов.

Очень важно, чтобы все занятия проходили в нормальном темпе. Необходимо дать ученикам установку не на заучивание слов, а на слушание и чтение все новых и новых текстов, где одни и те же слова будут повторяться (в правильных словоформах и словосочетаниях) и поэтому запоминаться. Преподаватель на протяжении всего курса А2 напоминает ученикам, что все сразу запомнить невозможно, но регулярное употребление одного и того же слова в разных ситуациях постепенно приведет к запоминанию.

Психологи утверждают: чтобы запомнить новое слово, нужно встретить его в тексте не менее 60 раз<sup>2</sup>. Именно к такой частоте употреблений мы должны стремиться. Конечно, 60 раз употребить одно и то же слово на одном уроке невозможно, но в течение всего курса А2 каждая из 1000 лексических единиц должна быть использована многократно.

Еще одна очень важная вещь: запоминаемая информация должна содержать динамичные элементы или ассоциироваться с ними<sup>3</sup>. В противном случае она стирается без следа. В роли динамичных элементов могут выступать как содержательные моменты (интерес, юмор, новизна информации), так и формы предъявления (яркие картинки, движение на экране).

Учебные фильмы помогают иностранцу в **решении следующих задач**:

1. Овладение лексическим минимумом уровня А2 и расширение словарного запаса.
2. Выработка уверенных навыков аудирования, понимания текстов и диалогов, звучащих в нормальном/ускоренном темпе в рамках словаря А2.

3. Совершенствование произносительных навыков в соответствии с правилами русского языка (ударение, редукция, оглушение согласных на конце слова, интонация и пр.), выработка устойчивых произносительных механизмов, чтобы быть понятыми носителями языка.

4. Постоянная тренировка артикуляционных механизмов, овладев которыми учащийся будет лучше понимать услышанное.

5. Выведение на уровень автоматизма навыков в пользовании падежной системой имен и видо-временной системой русского глагола.

6. Развитие умений смыслового восприятия и самостоятельного порождения письменных и устных текстов, соответствующих уровню А2 по темам, жанрам, объему и структурно-языковой сложности.

7. Расширение страноведческого кругозора учащихся.

8. Формирование умений самоконтроля учащихся при осуществлении речевой деятельности на русском языке.

### **ПРИМЕЧАНИЯ**

<sup>1</sup> *Лёвина Г. М., Николенко Е. Ю.* А2. Золотое кольцо. Русский язык для иностранцев. Базовый уровень: учебник. Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2019. 510 с.

<sup>2</sup> Как освоить чужой язык. Советы полиглота и преподавателя. URL: <https://www.native-english.ru/articles/frank> (дата обращения: 15.01.2021).

<sup>3</sup> Там же.

**Lyovina, G. M.**  
*Moscow City University*

### **TECHNIQUES FOR WORKING IN THE DISTANCE LEARNING MODE (RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE)**

The techniques of using various types of educational films in Russian classes in the distance learning mode are considered.

*Keywords:* level A2, educational films, training of articulation and speaking skills, training of listening skills.

**Лосицкая Анастасия Петровна**

*Институт русского языка и культуры  
Московский государственный университет  
имени М. В. Ломоносова*

lositskaya.ap@irlc.msu.ru

**Сидорова Марина Юрьевна**

*Московский государственный университет  
имени М. В. Ломоносова*

sidorovadoma@mail.ru

## **ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКАЯ ОСНОВА НАУЧНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ КАК РЕСУРС ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ИНОФОНОВ, ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РКИ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН**

Лексико-грамматическая основа — это «лексический минимум» нового типа с грамматическим расширением. В статье представлен подход к составлению лексико-грамматической основы языка специальности, разработанный в рамках межпредметного проекта на филологическом факультете МГУ имени М.В. Ломоносова.

Ключевые слова: лексико-грамматическая основа, язык специальности, русский как иностранный, компетенции.

Специалист по русскому языку как иностранному является в системе высшего образования одним из четырех обучающих инофона субъектов, занимающим при этом две обучающие позиции: преподавателя языка общего владения и преподавателя языка специальности. Его взаимодействие с двумя другими типами обучающих субъектов (преподаватели собственно специальных дисциплин и преподаватели вспомогательных, или инструментальных, дисциплин) характеризуется двумя важными параметрами. Во-первых, это необходимость не просто делить ограниченное учебным планом время обучения между указанными субъектами, но и синхронизировать, в идеальном случае — гармонизировать их деятельность. Во-вторых, это необходимость подчинить свою работу в качестве преподавателя языка специальности задачам обучения специальности, т. е. формированию будущего химика, геолога или биолога в когнитивном плане, а не только в лингвистическом. Такое, на первый взгляд, подчиненное положение преподавателя языка специальности имеет вполне научные основания, среди которых современные представления о взаимосвязи между языком и мышлением, о роли языка в построении картины мира, с одной стороны, и подход к обучению наукам с позиций социального конструктивизма как к трансформации концептуальной схемы обучаемого, его картины мира, «кросскультурному переходу», аккультура-

ции обучаемого в научной среде — с другой. Русскоязычные преподаватели специальности служат для инофонного студента не просто носителями нового знания — они предлагают ему это знание «упакованным» в формы еще плохо (на начальном этапе) или недостаточно (на более продвинутых этапах) знакомого ему языка, т. е. языка, в котором ему неизвестны не только отдельные элементы (слова, грамматические формы, модели предложений), но и закономерности взаимосвязей между элементами (семантических, словообразовательных, стилистических, грамматических). Там, где русскоязычный студент осуществляет один «переход» — от донаучных или ненаучных представлений об устройстве фрагмента мира, изучаемого данной наукой, к научным, инофон практически одновременно проходит два: с родного языка на неродной язык и от ненаучной картины мира к научной. Проводить между этими переходами формальную границу, приписав осуществление первого к сфере компетенции преподавателя-филолога, а второй отнести в зону ответственности преподавателей специальности, не просто нецелесообразно, но нереально.

Тем не менее на практике ситуация иногда развивается в этом направлении, что обусловлено по крайней мере одной объективной причиной: преподаватель языка специальности не обладает необходимыми предметными знаниями для формирования концептуального перехода, а преподаватель специальности — необходимой лингвистической компетенцией для реализации перехода лингвистического. Современные учебники не решают этой проблемы, поскольку, даже когда они нацелены на обучение не «научному стилю речи» вообще, а языку конкретной специальности, они по традиции имеют коммуникативную ориентацию, а не когнитивную, т. е. обучают некоторым типам текстов, которые востребованы в профессиональной коммуникации. Иными словами, учат в определенной мере «говорить, как ученые», но не «мыслить, как ученые». Слова и грамматические конструкции рассматриваются в них, как правило, как средство построения текста на ту или иную тему, а не как «исследовательский инструмент», который, по выражению Дж. Брунера, может расширить ту замочную скважину, через которую человек смотрит на мир.

Существует ли эффективный лингвистический ресурс, который поможет преодолеть этот дисбаланс в компетенции обучающихся субъектов и параллельно может быть использован непосредственно в учебном процессе — для одновременного обучения языку специальности и формирования концептуальной схемы дисциплины у будущего специалиста? Нам представляется, что таким ресурсом является «лексико-грамматическая основа дисциплины» — созданный на основе компьютерного анализа большого массива текстов специальный лексический минимум нового типа, включающий сочетательный раздел и грамматическое расширение и тем самым отражающий не просто словарный состав, но концептуальный каркас, или семантическую сеть, той или иной дисциплины. Построенный на принципах частотности

и методической целесообразности совместно филологами и специалистами в соответствующей научной области, такой инструмент позволяет согласованно реализовать функции минимизации и систематизации языковых средств, необходимых для получения и передачи определенного типа научного знания. Разработка лексико-грамматических основ разных дисциплин на общих методических принципах дает также возможность для их сопоставления и, в случае если эти дисциплины изучаются последовательно или одновременно, оценки того «языкового бремени» (лингвистической нагрузки), которое падает на студентов, их осваивающих.

К настоящему моменту нашей рабочей группой, включающей сотрудников, студентов и аспирантов филологического, биологического, геологического факультетов МГУ им. М. В. Ломоносова, факультета физико-химической инженерии, ИРЯиК и ряда других подразделений МГУ, закончена работа над тремя лексико-грамматическими основами (далее — ЛГО): общей и неорганической химии, минералогии и кристаллографии, зоологии беспозвоночных. Эти предметы являются стартовыми соответственно для направлений подготовки «Химия», «Геология», «Биология». Методика создания ЛГО изложена в работах<sup>1</sup>. На базе ЛГО написаны учебные пособия по языку специальности для химиков и биологов, успешно апробированные в Университете МГУ — ППИ в Шэньчжэне.

Каждая ЛГО включает следующие разделы, в которых одна и та же языковая единица представляется неоднократно, что позволяет охватить все аспекты, которые мировая методика преподавания неродного языка включает в понятие «знание слова»:

1. Частотные и алфавитные списки самых частотных слов дисциплины, объединенных в лексические семьи (за вычетом 2000 самых употребительных слов русского языка).

2. Типовую сочетаемость, включая списки типовых сочетаний и составных терминов со словами самых употребительных лексических семей (по частотности и по алфавиту), а также выделенные отдельно списки единиц структуры «прилагательное + существительное» и «существительное + существительное в Родит. пад.».

3. Лексико-грамматический раздел, в который входят список употребительных вводных слов и сочетаний; список употребительных сочетаний с (предложно-)падежными формами; список употребительных предложно-падежных форм и составных предлогов; список употребительных выражений с неполнознаменательными глаголами и глагольно-именными перифразами; список употребительных интенсификаторов и деинтенсификаторов.

Слово (а не просто термин) ставится в центр ЛГО. Оно выступает, в соответствии с фундаментальными взглядами на язык, сформулированными еще В. В. Виноградовым и Ф. де Соссюром, как ядро, вокруг которого формируются грамматические категории и семантические связи, — «единица, неотступно представляющаяся нашему уму как нечто центральное в механизме



языка»<sup>2</sup>, и при этом как средство формирования мысли, а не как контейнер для уже готовой мысли. Системное представление единиц, представляющих лексический каркас той или иной дисциплины, вместе с их типовыми сочетаниями, а также соединение смысловых и строевых элементов в грамматическом разделе показывают, что, как и в языке в целом, в языке специальности ни один знак сам по себе ничего не значит, он обозначает только в соотношении с другими знаками<sup>3</sup>. Поэтому, например, совершенно различен статус «диминутивов» в обыденном языке, языке зоологии и языке химии; принципиально разную сочетаемость демонстрирует, казалось бы, «одна и та же» лексема *осадок* в языке химии и минералогии; резко различается частотность глагола *нести*, входящего в 2000 самых частотных слов русского языка, в языке зоологии и химии и т. п.

Такое системное, лингвистически обусловленное представление языка специальности делает ЛГО не только полезным источником для составления учебных пособий и других материалов, нацеленных на обучаемого (обеспечивая целесообразный и последовательный отбор лексики и грамматики). ЛГО имеет в качестве адресатов также и обучающихся — преподавателей языка специальности и преподавателей специальности иностранцам. Первым она дает возможность на основе имеющейся у них развитой лингвистической компетенции развить без значительных трудозатрат компетенцию предметную, вторым — предоставляет лингвистический взгляд на их предметное поле, картину изучаемой ими действительности, структурированную языком, позволяет заметить незамечаемое, деавтоматизировать собственную речь, тем самым облегчая для преподавателей специальности не только работу со студентами-инофонами, но и взаимодействие с коллегами-филологами, без которого эта работа много теряет. Построенный на основе ЛГО курс повышения квалификации совместно для преподавателей языка специальности и специальных дисциплин, впервые реализованный нами на филологическом факультете МГУ им. М. В. Ломоносова в 2020–2021 гг., подтвердил эффективность данного подхода.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Сидорова М. Ю., Шматко А. С.* Лексико-грамматическая основа общей и неорганической химии на русском языке — «лексический минимум» нового типа // Русистика в XXI веке: тенденции и направления развития. 2019. С. 670–675; *Сидорова М. Ю., Шматко А. С.* От «лексического минимума» к «лексико-грамматической основе»: новый подход к представлению языка предметной области // Мир русского слова. 2019. № 3. С. 36–41; *Лосицкая А. П., Очнева А. Г., Шматко А. С.* Лексико-грамматическая основа курса зоологии беспозвоночных для иностранных учащихся // Материалы Международного молодежного научного форума «ЛОМОНОСОВ-2020» / под. ред. И. А. Алешковского, А. В. Андриянова, Е. А. Антипова. М.: МАКС Пресс, 2020.

<sup>2</sup> *Соссюр Ф. де.* Курс общей лингвистики // Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию. М.: Наука, 1977. С. 31–273.

<sup>3</sup> Там же.

**Lositckaia, A. P.**

*Institute of Russian Language and Culture, Lomonosov Moscow State University*

**Sidorova, M. Y.**

*Lomonosov Moscow State University*

**THE LEXICOGRAMMATICAL BASE OF A SCIENTIFIC DISCIPLINE AS  
A RESOURCE FOR FOREIGN STUDENTS, TEACHERS OF RFL AND TEACHERS  
OF SPECIAL DISCIPLINES**

The Lexicogrammatical base (LGO) is a new ‘lexical minimum’ with a grammatical extension. The article presents an approach to compiling the lexical and grammatical base of the language for specific purpose, developed as an interdisciplinary project at the Faculty of Philology of Lomonosov Moscow State University.

*Keywords:* Lexicogrammatical base, language for special purposes, Russian as a foreign language, competence.

**Лукманова Рената Разифовна**

*Башкирский государственный университет*

renata89373319690@gmail.com

**Ямалетдинова Альмира Мухаметовна**

*Башкирский государственный университет*

almira27@mail.ru

**Каримов Руслан Халикович**

*Башкирский государственный университет*

*(Стерлитамакский филиал)*

Ruslan7k7@mail.ru

## **ИНТЕРАКТИВНАЯ ВЕБ-ПЛАТФОРМА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ГЕЙМИФИКАЦИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ (КИТАЙСКИХ) СТУДЕНТОВ**

В статье обосновывается необходимость разработки методологических основ создания интерактивной веб-платформы с использованием технологии геймификации для усвоения русского языка как иностранного, призванной оптимизировать и индивидуализировать процесс электронного обучения и внедрять эффективную модель обучения. Представляются научно-теоретические и лингводидактические основы использования онлайн-платформы в учебном процессе: проводится комплексное исследование внутри- и внеязыковых (социальных, психологических, культурных и др.) факторов, определяющих различные и сходные параметры усредненной языковой личности носителей русского и китайского языков. В работе представлен концепт базовой модели модуля изучения русского языка для иностранных (китайских) студентов в интерактивной веб-платформе с использованием технологии геймификации в обучении русскому языку иностранных китайских студентов.

*Ключевые слова:* интерактивная обучающая веб-платформы с использованием технологии геймификации, русский язык как иностранный, сертификационный уровень А1 (элементарный — novice).

Стратегическое партнерство России и Китая — один из приоритетов внешней политики Российской Федерации. В последние годы российско-китайские отношения характеризуются возросшей динамикой развития, существенным повышением уровня взаимного доверия и взаимной поддержки, расширением сотрудничества в ключевых социально-экономических и научных областях. Увеличение контингента китайских студентов в российских вузах, в том числе в Башкирском государственном университете, обосновывает необходимость цифровизации большого лингводидактического учебно-научного материала

(учебники, учебно-методические пособия, словари по русскому языку для нерусских обучающихся, созданные авторским коллективом преподавателей филологического факультета), апробированного в учебном процессе на протяжении нескольких десятилетий. В перспективе модель обучения русскому языку как иностранному с использованием интерактивной веб-платформы с элементами геймификации предполагается внедрить в китайских вузах.

Реализация данного научно-исследовательского проекта осуществляется в течение полугода филологическим факультетом Башкирского государственного университета (Республика Башкортостан, г. Уфа) и факультетом математики и информационных технологий Стерлитамакского филиала БашГУ (Республика Башкортостан, г. Стерлитамак). В июле 2019 г. Интерактивная веб-платформа с использованием технологии геймификации в обучении русскому языку иностранных (китайских) студентов (далее — платформа) была представлена в некоторых китайских вузах (Нанкинский технологический институт, Нанкинский университет).

**Платформа-суверен**<sup>1</sup> — электронная игровая школа (далее — платформа или игровая школа) в настоящее время работает в тестовом режиме, апробирована в 52 школах Республики Башкортостан, а контент (содержание платформы) в части преподавания русского языка китайским студентам разрабатывается на филологическом факультете БашГУ при участии студентов-бакалавров и магистрантов из Южно-центрального университета лесного хозяйства, Ляонинского, Наньчанского университетов КНР.

### **I. Технологическое описание веб-платформы с использованием технологии геймификации в обучении русскому языку иностранных (китайских) студентов**

Как известно, электронное обучение уже давно стало частью образовательного процесса. Можно констатировать, что в настоящее время медийное пространство Интернета характеризуется активным сетевым взаимодействием равноправных субъектов виртуального информационного общения, важной составной частью которого является игровое взаимодействие. Внедрение игровых механик и принципов геймификации в образовательный процесс позволяет поддерживать высокий уровень мотивации студентов на протяжении всего процесса обучения. Игровые элементы, грамотно встроенные в учебный процесс, способны увлечь и мотивировать обучающихся к получению новых знаний.

В связи с этим все чаще приходится сталкиваться с относительно новым термином — геймификация, который получил в последние годы большое распространение. Сам термин был предложен в 2002 г. криптологом Ником Пеллингом (Nick Pelling) и первоначально использовался разработчиками видеоигр для научного описания визуализации некоторых игровых персонажей.

Геймификация (от англ. «gamification») понимается как «применение подходов, характерных для игр, в неигровых процессах с целью привлечения пользователей и потребителей, повышения их вовлеченности в решение прикладных задач, использование продуктов, услуг»<sup>2</sup>.

Отметим, что в системе образования геймификация — это не что иное, как использование игр и игровых элементов в учебно-воспитательном процессе. Включая игру в учебный процесс, мы лишь повышаем вовлеченность обучающихся в решение учебных задач.

Существует ряд наиболее популярных геймифицированных образовательных платформ, с которыми знакомы изучающие иностранные языки по всему миру, это, например, *Дуолинго*.

Ни одна из геймифицированных платформ не реализует изучение русского языка для китайских студентов, знающих только китайский язык.

Работы, посвященные усвоению русского языка как иностранного носителями китайского языка в геймифицированной форме, с применением виртуальных ассистентов-помощников, отсутствуют. Данные о функционирующей нейросети, способной индивидуализировать процесс обучения русскому языку как иностранному, равно как и сведения о работе над таковой, в актуальных научных источниках информации также нами не обнаружены.

Раскроем суть технологии геймификации применительно к обучающей веб-платформе, заявленной в теме. Геймификация «не есть игра», а лишь «использование игровых элементов и игровых механик в неигровых ситуациях». Таким образом, использование в неигровом процессе (образовательном) тех или иных баллов (игровые элементы) с правилами их присуждения (игровая механика) может называться геймификацией. В разрабатываемой Модели игровыми элементами являются не только получаемые баллы за успешность обучения, но и многофункциональный игровой виртуальный персонаж ЭЛИС (электронная интеллектуальная система), который сопровождает обучающегося в течение всего времени его нахождения в платформе (ЭЛИС говорит на русском и китайском языках, причем озвучивание ЭЛИС на русском языке было проведено на русском и китайском языках). Игровая механика включает не только правила получения бонусов и баллов за успешность обучения, правила выдвижения участников в лидеры, но и правила движения обучающегося по его индивидуальной траектории обучения. Активизировать учебную деятельность предназначен и определенный игровой сюжет, предполагающий необходимость защиты и облагораживания своей планеты (своей школы).

Представим основные шаги системной технологии геймифицированного обучения «ЭЛИС», сопроводив иллюстрациями из платформы «Электронная игровая школа».

Шаг 1 технологии: вход в электронную образовательную среду (авторизация участников образовательного процесса (обучающихся-игроков) в Платформе «Электронная игровая школа».

Шаг 2: введение в актуальный игровой сюжет: в нашем случае — это проблема защиты и развития своей «планеты во Вселенной», к которой прикреплены все игроки отдельно взятой школы; знакомство с игровым персонажем ЭЛИС (имя персонажа выбрано в соответствии с названием

технологии). Космический сюжет выбран нами не случайно: выбор произведен на основе результатов констатирующего исследования обучающихся (китайских студентов), показавшего приоритеты при выборе ими темы компьютерных игр.

Шаг 3: реализация информационно-игрового цикла, в процессе которого обучающийся имеет возможность просмотра уровня достижений и развития своей планеты и сравнение с уровнем развития других планет, прикрепленных к другим образовательным учреждениям, т. е. рейтинга своей школы относительно других школ; собственный вклад в развитие своей планеты; собственные успехи по учебным предметам. Данная механика необходима для создания элемента вовлеченности, соревновательности и развития чувства патриотизма обучающегося, постановка более высоких целей, чем личная выгода.



Рисунок 1. Вход в систему

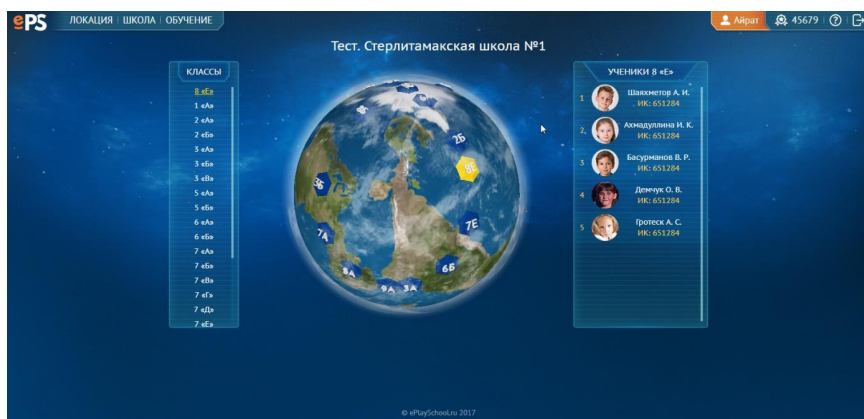


Рисунок 2. Просмотр уровня достижений обучающегося

Шаг 4: просмотр уровня достижений своей академической группы и сравнение с уровнем достижений других групп (необходимо для создания элемента соревновательности, развития чувства коллективизма, развитие командных качеств ученика, постановка более высоких целей, чем личная выгода, в данном случае учтены особенности холистического типа мышления студентов из КНР).

Шаг 5: выбор карты предмета. Обучающийся видит на экране перечень сертификационных уровней усвоения русского языка как иностранного (A1, B1, B2), которые он может освоить. Карта предмета несет в себе информацию о количестве очков, набранных на конкретном сертификационном уровне.

Шаг 6: включение в процесс обучения по выбранному уроку в рамках предмета «русский язык как иностранный» (причем также в сопровождении игрового персонажа ЭЛИС).

Шаг 7: выполнение промежуточного контрольного задания; в случае неудачного выполнения обучающийся после урока имеет возможность многократной попытки для успешного выполнения этого задания и получения помощи от ЭЛИС.

## II. Контент (содержание) веб-платформы с использованием технологии геймификации русскому языку иностранных (китайских) студентов

Теоретические результаты исследования позволяют осуществлять процесс интеграции инновационных технологий в процесс обучения русскому языку как иностранному и межкультурной интеграции, экстраполировать полученные результаты на другие группы языков.

Это обуславливает необходимость проведения фундаментальных исследований в рамках сравнительно-исторического, типологического и сопоставительного языкознания актуальных для исследования русского и китайского языков и культур, результаты которых могли бы быть применены для

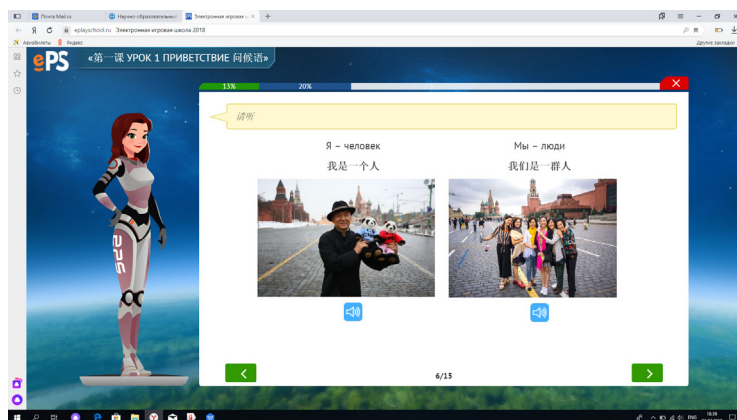


Рисунок 3. Включение в процесс обучения

глубокого погружения языковой личности носителя китайского языка в русское языковое и культурное пространство.

В центре внимания настоящего междисциплинарного исследования, стоящего на стыке контрастивного языкознания, лингводидактики и информационных технологий, находится билингвальная личность, способная общаться на двух языках. В данном случае мы, вслед за Н. Б. Мечковской<sup>3</sup> и А. Е. Супруном<sup>4</sup>, понимаем двуязычие как «возможность владения носителем одного языка другим языком в различной мере, а следовательно, и возможность двуязычия разных степеней». Особую важность приобретает тот факт, что билингвизм — это явление социального плана, характеризующее языковую ситуацию, в отличие от языковых контактов, которые характеризуют языковые отношения. Взаимодействие языков и культур сопряжено с мировоззренческими конфликтами, связанными с интерпретацией культурных кодов и типов мышления (холистического и аналитического). Аналитичность и холистичность постулируются как два ключевых способа осмысления человеком познавательных и социальных ситуаций. Аналитический тип мышления связывается, прежде всего, с направленностью субъекта на вычленение элементов, из которых состоит целое. Он характеризуется последовательностью анализа, логической обоснованностью и осознанностью. В соответствии с холистическими принципами, напротив, целое всегда есть нечто большее, чем простая сумма его частей. С позиции обладателя холистического мышления, в нашем случае — это представитель китайской лингвокультуры, весь мир — это единое целое, а выделяемые отдельные явления и объекты имеют смысл только как часть общности. В связи с этим развитие мира должно регулироваться некой внешней силой.

Несомненно, данные экстралингвистические факторы обуславливают порождение разных картин мира у русских и китайцев, а это находит свое отражение и в языках: за каждым текстом (при широком подходе к определению термина) стоит языковая личность. Выдвинутый тезис является основным научным принципом исследования заявленной темы.

Большую роль при усвоении русского языка как иностранного играет явление интерференции. Многие исследования строятся на анализе грамматических категорий русского языка как иностранного. Малоизученным в контрастивной лингвистике является феномен ошибки как следствие структурных и функциональных отношений, как нарушение нормативности языка в устных и письменных речевых высказываниях на русском языке носителей китайского языка. Исходя из этого, в рамках проекта осуществляется выявление влияния различий фонетических и морфологических категорий, а также определена типология ошибок при порождении (восприятии) письменной и устной речи в динамике ее дискурсивного развертывания.

Планируется, что контент платформы будет разработан в соответствии с российской государственной системой сертификационных уровней обще-



го владения русским языком как иностранным (в рамках настоящего проекта планируется разработка контента (содержания платформы) по уровням А1 (элементарный — novice), А2 (базовый — intermediate), В1 (средний — intermediate high). На данный момент частично разработан контент платформы (серия уроков по русскому языку как иностранному для китайских студентов в соответствии с сертификационным уровнем А1 (элементарный — novice)).

В 2018–2019 гг. коллективом авторов филологического факультета БашГУ было подготовлено и опубликовано учебно-методическое пособие «Русский язык — русский мир» в двух частях. Данное издание содержит теоретические и практические сведения по разным разделам русского языка (в соответствии с уровневой теорией языка и с учетом коммуникативного аспекта речи): фонетике, лексикологии, словообразованию, морфологии, синтаксису, стилистике, русскому речевому этикету и коммуникативному практикуму. Разделы состоят из тем, каждая из которых включает теоретическую информацию, упражнения, вопросы по теме и проверочные тесты и задания. Пособие предназначено для иностранных студентов-филологов, углубленно изучающих русский язык как иностранный. Пособие может быть использовано для подготовки к экзамену по русскому языку как иностранному сертификационных уровней В1 — В2.

В 2019 г. коллектив провел работу по преобразованию данного учебного пособия в базу данных с возможностью автоматического разбора терминов. Планируется, что описанная база данных будет использована в качестве контента платформы, рассчитанного на освоение русского языка как иностранного (уровень В1).

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Электронная игровая школа 2020 [Электронный ресурс]. URL: <https://eplayschool.ru/> (дата обращения: 15.01.2021).

<sup>2</sup> Мечковская Н. Б. Социальная лингвистика. М.: Аспект Пресс, 2000. 207 с.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Супрун А. Е. К особенностям порождающей языковой системы ребенка // Веснік Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта. Серыя 4, Філалогія. Журналістыка. Педагагіка. 2009. № 2. С. 22–26.

**Lukmanova, R. R.**  
*Bashkir State University*

**Yamaletdinova, A. M.**  
*Bashkir State University*

**Karimov, R. Kh.**  
*Sterlitamak branch of Bashkir State University*

## **INTERACTIVE WEB-PLATFORM WITH THE GAMIFICATION TECHNOLOGY ELEMENTS IN RUSSIAN LANGUAGE TEACHING TO FOREIGN (CHINESE) STUDENTS**

The article focuses on the methodological foundations for creating an interactive web-platform using gamification technology to learn Russian as a foreign language. The platform is designed to optimize and individualize the e-learning process and introduce an effective learning model. The theoretical and applied foundations of using the online platform in the educational process are presented: a comprehensive study of intra- and extralinguistic (social, psychological, cultural, etc.) factors determining different and similar parameters of the averaged linguistic personality of Russian and Chinese native speakers is carried out. The paper presents the concept of the basic model of the module for learning the Russian language as foreign for Chinese students.

*Keywords:* interactive educational web-platform with gamification technology elements, Russian as foreign, certificate level A1 (элементарный — novice).

## **ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ХАРАКТЕР ПРИМЕНЕНИЯ СРЕДСТВ ЗРИТЕЛЬНОЙ НАГЛЯДНОСТИ В УЧЕБНИКАХ И УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ЭТАПА И УСЛОВИЙ ОБУЧЕНИЯ**

В статье рассматриваются актуальные вопросы использования средств зрительной наглядности в зависимости от этапа, условий и направленности учебного процесса на достижение конкретных целей языкового обучения. Выделяются три основных разновидности комплексно-комбинаторного применения таких видов наглядности, как абстрактно-графическая и художественно-изобразительная — в строгой зависимости от характера формируемых видов компетенций.

*Ключевые слова:* зрительная наглядность, коммуникативная компетенция, дистанционное обучение.

В наше время почти тотальной цифровизации чуть ли не всех сфер нашей жизни и профессиональной деятельности, в том числе и учебной, а также в специфических условиях достаточно широкого перехода в ряде случаев на дистанционные формы обучения особый аспект рассмотрения приобретают вопросы наиболее эффективного применения различных форм наглядности, включая средства зрительной наглядности.

Все перечисленные специфические условия не могут и не отменяют основополагающие принципы дидактики, включая и принцип наглядности при организации обучения языку. В конце концов, все новые приемы в условиях цифровизации и дистанционного обучения связаны с модернизацией средств доставки содержательного компонента. Они никак не отменяют самого содержания учебного материала, а наоборот, предоставляют для его презентации новые дополнительные возможности.

Применение наглядности в обучении языку, как известно, обладает рядом особенностей по сравнению с использованием наглядности при обучении другим учебным дисциплинам. В последнем случае наглядность служит средством, помогающим формировать у обучаемых новое знание о предмете. Наравне или, точнее, наряду с вербальным способом сообщения новых знаний наглядность в этом случае на базе наглядных образов восприятий способствует созданию в сознании учащихся новых образов представлений об окружающей действительности.

При обучении иностранному языку как новому средству общения в задачу наглядности не входит формирование новых для обучаемого образов

представления об окружающей действительности, если в данном случае сознательно опустить задачи, связанные с культурологией и созданием новых представлений о стране и культуре изучаемого языка. В данном случае мы акцентируем наше внимание на сообщении знаний, связанных со спецификой конструктивно-структурных особенностей языка, которым стремится овладеть учащийся в практических целях. В нашем случае, таким образом, сам язык выступает не в качестве вербального средства овладения объектом действительности, а главной целью дидактического процесса.

В задачу наглядности в данном случае входят следующие компоненты общей учебной цели: 1) представление вербальных компонентов как элементов общей языковой и, в частности, грамматической системы; 2) раскрытие содержательной стороны усваиваемых языковых (грамматических) фактов, т. е. раскрытие их значений, актуальных для передачи соответствующих им фактов реальной действительности; 3) наконец, наглядное объединение для адекватного восприятия учащимися как вербальных, так и соотнесенных с ними содержательных фактов реальной действительности в их неразрывном единстве — и именно соблюдение данного условия и может обеспечить практический характер восприятия языковых фактов как фактов речи, что, в свою очередь, является принципиальным требованием коммуникативно ориентированного обучения новому языку как новому для учащегося средству общения.

С аналитической точки зрения, целесообразно выделить основные направления использования средств зрительной наглядности, внутри которых наглядные средства будут приобретать некие специфические черты и свойства, оказывающие влияние и на выбор самих средств, и на характер их применения при раскрытии как содержательной, так и формальной сторон усваиваемых объектов действительности.

По нашему мнению, следует выделить следующие направления использования средств зрительной наглядности: 1) наглядные средства, позволяющие раскрывать собственно языковые закономерности, а также структурировать их как компоненты общей, присущей данному языку грамматической системы; 2) наглядные средства, позволяющие раскрывать структурные и содержательные особенности при объединении лексико-грамматических компонентов во фразы, обладающие свойством ситуативной соотнесенности с реальной действительностью (речь, таким образом, идет о применении наглядности при формировании у обучаемых языковой и речевой видов компетенций.); 3) наглядность, позволяющая ей выступать в качестве содержательной основы для выхода в речевую практику, т. е. для развертывания речевых высказываний на сверхфразовом уровне, или на уровне сверхфразовых единств (применение наглядности при формировании речевой и собственно коммуникативных видов компетенций); 4) иллюстративная наглядность, выступающая в важной роли создания новых культурологических представлений учащихся о стране и культуре языка,

который они изучают (применение наглядности при формировании новых образов реальной действительности).

Для решения дидактических задач перечисленных направлений будут использоваться средства наглядности различных видов и различной номенклатуры. Существуют два основных вида зрительной наглядности: 1) абстрактно-графическая и 2) художественно-изобразительная. К первому виду относятся такие средства наглядности, как таблицы и схемы. Таблицы позволяют объективизировать, т. е. делать наглядными для восприятия формальные признаки грамматических фактов как компонентов грамматической системы. Схемы выполняют сходную функцию при раскрытии структурных особенностей речевых построений в виде предложений, которые, в свою очередь, выступают в важной функции речевых образцов как основной единицы коммуникативно ориентированного обучения.

Художественно-изобразительный вид наглядности включает в себя прежде всего ситуативные картинки, способные выступать в двух своих основных формах и функциях: 1) как средство раскрытия содержательной стороны речевых высказываний, включая и речевые образцы, и 2) как основы для построения речевых высказываний по аналогии. Кроме ситуативных картинок, в состав художественно-изобразительной наглядности включаются и иллюстрации, обеспечивающие демонстрацию актуальных для обучения объектов культурологического характера. В данном случае иллюстративная наглядность направлена на создание в сознании обучаемых новых представлений о реальной действительности, присущей стране изучаемого языка, и в этой функции по своему значению она совпадает с функцией наглядности, применяемой при обучении другим учебным дисциплинам.

Однако само по себе раскрытие структурных особенностей языковой (грамматической) системы еще не обеспечивает коммуникативной направленности языкового обучения. Чрезвычайное значение приобретает установка на одновременное раскрытие значимо-смысловой стороны усваиваемых языковых (грамматических) фатов. Иными словами, раскрытие их грамматических значений.

Для решения обозначенной задачи на помощь и должна прийти зрительная наглядность, но уже не только абстрактно-графическая ее разновидность, а и средства художественно-изобразительной наглядности. Речь в данном случае идет о применении такого специфического средства наглядности, как пиктографические таблицы, в которых применение приемов абстрактно-графической и художественно-изобразительной наглядности сосуществуют и взаимно дополняют друг друга в комплексно-комбинаторном варианте. Подобное использование наглядных средств приобретает особую актуальность при обучении языку и речи на начальном этапе.

При восприятии и продуцировании речевых высказываний на уровне мышления происходит взаимодействие обоих полушарий головного мозга, в результате которого возбуждение образа вербального знака автоматически

вызывает возбуждение и соответствующего ему образа реальной действительности. И наоборот, образ реальной действительности при необходимости осуществления коммуникации также автоматически вызывает возбуждение соответствующего вербального образа. Такая внутренняя связь, или сцепка между двумя видами внутренних образов, служит основанием и обеспечивает возможность восприятия и передачи соответствующих смыслов посредством вербальных знаков — либо звучащих, либо представленных графически.

При коммуникативно ориентированном обучении иноязычной речи подобные внутренние связи между образами необходимо сначала предъявить обучаемому, т. е. объективизировать их для восприятия его сознанием, а затем добиться автоматизации их внутреннего взаимодействия. Собственно, сущность и содержание обучения иноязычной речи и составляет установление внутренних связей между принципиально знакомыми обучаемому фактами реальной действительности и новыми для него фактами вербальной интерпретации их средствами изучаемого языка. Предъявление и объективизацию формируемых новых связей целесообразно осуществлять с помощью средств зрительной наглядности различной номенклатуры.

Схема наглядного предъявления речевых образцов как речевой единицы обучения и как основы для последующего продуцирования речевых высказываний по аналогии может выглядеть следующим образом: 1) вербально представленный речевой образец; 2) ситуативная картинка, раскрывающая его ситуативно маркированное содержание; 3) абстрактно-графическая схема, выступающая как модельная основа построения речевого высказывания; 4) абстрактно-графическое представление входящих в речевой образец грамматических компонентов как элементов общей грамматической системы изучаемого языка.

Далее должны следовать задания, предусматривающие построение обучаемыми речевых высказываний по аналогии с усваиваемым речевым образцом. После усвоения речевых образцов в качестве исходных моделей обучаемым предоставляется образцовый диалог, в котором усвоенные речевые образцы находят свою речевую реализацию на коммуникативном уровне. Для раскрытия ситуативного содержания предложенных диалогов используются соответствующие им ситуативные картинки. Обучаемым предоставляется возможность построить свои диалоги по аналогии с образцовым, а в качестве содержательной основы также применяются соответствующие заданиям ситуативные картинки.

Затем обучаемым предлагается образцовый текст, в котором речевые образцы также находят свою реализацию, но уже на уровне сверхфразовых единств, с выходом в речевую практику с использованием заданий творческого характера на базе прочитанного текста. Сам текст и следующие за ним задания на начальном этапе обучения также целесообразно сопровождать ситуативными картинками, представляющими ситуации, отраженные в тексте и послетекстовых заданиях.

В качестве иллюстраций к изложенной дидактической схеме развертывания учебного процесса на начальном этапе могут быть рассмотрены следующие учебные пособия, подготовленные автором данной статьи: 1) Комплект наглядных материалов «Русские падежи» (М.: «Русский язык», 1978); 2) «Кто, где, когда?» — русская грамматика в картинках для начинающих» (СПб.: «Златоуст», 1993); 3) «Практический русский язык в ситуациях и иллюстрациях» (М.: «Русский язык, 2017), 4) «Актуальная грамматика русского языка в иллюстрациях» (рабочее название — подготовлено к публикации — М.: «Русский язык», 2020).

Подобный подход к презентации учебного материала более всего применим для учебников русского языка для начального этапа. Помимо учебников, существуют пособия иного рода, предназначенные для более продвинутого этапа, цель которых в расширении представлений учащихся о выразительных возможностях изучаемого языка как средства общения. Они ставят своей целью не столько сообщение новых грамматических знаний, сколько расширение языковых возможностей обучаемых в области лексики, а главное — фразеологии языка при решении реальных речевых задач в реальных ситуативно маркированных речевых обстоятельствах.

В таких пособиях должны находить себе применение образцы речевых ситуаций и типичные способы их вербальной интерпретации с помощью устойчивых словосочетаний. В них используется следующая схема представления учебного материала: образцовый диалог плюс две ситуативные картинки, одна из которых призвана семантизировать данное устойчивое словосочетание, а вторая — передавать типичную речевую ситуацию, черты которой релевантны чертам, находящим отражение в содержании фразеологизма. В качестве примеров учебных пособий подобного рода можно назвать следующие пособия, подготовленные автором данной статьи: 1) «Современный русский речевой этикет» (СПб.: «Златоуст», 2018) и 2) «Устойчивые словосочетания русского языка» (рабочее название — подготовлено к публикации — СПб.: «Златоуст», 2020).

И, наконец, еще одно направление применения наглядности — иллюстрирование текстов культурологического характера. Как уже было отмечено, в данной функции использование наглядных средств идентично тому, как они используются при обучении другим дисциплинам, выступая в качестве образов новых для обучаемых фактов реальной действительности. В этом случае от средств наглядности требуется максимально точно и необходимо оптимально представлять объекты действительности, выступающие одновременно и объектами познания. В качестве примеров подобного использования наглядности можно рассматривать следующие учебные пособия, подготовленные автором данной статьи: «Санкт-Петербург — культурная столица России» (СПб.: «Златоуст», 2011) и «О России и русских» (СПб.: «Златоуст», 2015).

**Malyshev, G. G.**

*Saint Petersburg state Rimsky-Korsakov Conservatory*

**THE MAIN DIRECTIONS AND NATURE OF THE USE OF VISUAL AIDS IN  
TEXTBOOKS AND MANUALS ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE,  
DEPENDING ON THE STAGE AND CONDITIONS OF TRAINING**

The article deals with topical issues of using visual AIDS depending on the stage, conditions and orientation of the educational process to achieve specific goals of language learning. There are three main types of complex-combinatorial application of such types of visibility, as abstract-graphic and artistic-visual-in strict dependence on the nature of the formed types of competencies.

*Keywords:* visual visibility, communicative competence, distance learning.



**Маркова Елена Михайловна**

*Российский государственный университет  
имени А. Н. Косыгина*

[Elena-m-m@mail.ru](mailto:Elena-m-m@mail.ru)

**Квапил Роман**

*Экономический университет  
в Братиславе (Словакия)*

[romano.kvapil@gmail.com](mailto:romano.kvapil@gmail.com)

## **РУССКИЙ ЯЗЫК В СЛОВАКИИ: ВЧЕРА, СЕГОДНЯ, ЗАВТРА**

В статье раскрывается ситуация с изучением русского языка в школах Словакии. Авторы освещают вопросы становления русского языка как предмета в школьной практике Словакии, его расцвета, сложной ситуации с изучением русского языка в 90-х гг. XX в., современного положения русского языка. В новых общественно-политических условиях русский язык изучается в качестве второго иностранного языка, в ситуации конкуренции с другими языками. Раскрываются перспективы русского языка в Словакии, связанные с концепцией русскоязычного образования.

*Ключевые слова:* русский язык, история преподавания, Словакия.

Обучение русскому языку в словацких школах имеет долгую традицию, корни которой уходят в довоенный период XX в. В то время иностранные языки в Словакии преподавались главным образом в гимназиях, и немецкий язык занимал доминирующее положение (согласно образовательной программе 1939 г.). Английский преподавался наряду с французским, греческим, русским и другими языками. Цель обучения иностранным языкам заключалась в том, чтобы учащийся понимал устные высказывания на иностранном языке бытового характера и умел читать тексты с использованием словаря, владел орфографией и приобрел лексические, морфологические и синтаксические знания.

Расцвет русского языка в Словакии приходится на послевоенное время, Согласно образовательной программе 1948 г., русский язык стал обязательным иностранным языком во всех типах основных, средних и высших учебных заведений, а преподавание «западных» иностранных языков пережило определенный спад. За сорок лет его существования в качестве основного иностранного языка можно отметить значительные достижения в плане его изучения и распространения. Учебные пособия для каждого типа школ с звуковыми сопровождениями, журналы, газеты на русском языке, разнообразные конкурсы по чтению художественных текстов, большое количество хорошо подготовленных учителей, школьные и студенческие обмены

свидетельствовали о том, что в советское время была сформирована очень сильная методическая, лингвистическая и организационная база изучения русского языка.

Школьные реформы 1959 и 1961 гг. юридически закрепили переход с трехлетней средней школы на четырехлетнюю, в связи с чем увеличилось количество часов иностранного языка в 9–12-х классах средних общеобразовательных школ. Учебная программа 1954 г. была основана на постулате, что основной функцией языка является его коммуникативная функция, поэтому чтение и перевод текстов должны были стать основой для понимания и развития разговорной речи. В рамках этой реформы впервые появляется попытка ввести второй иностранный язык (русский язык при этом оставался обязательным иностранным языком с 5-го класса основной девятилетней школы). Так в 60-х гг. возникли условия для преподавания английского, немецкого и французского языков в качестве второго иностранного языка в избранных начальных школах Чехословакии (с 3-го и 5-го классов). Постепенно для этого типа обучения были разработаны учебные программы. Ключевой реформой 70-х гг. был проект дальнейшего развития чехословацкой системы образования, в соответствии с которым главным иностранным языком оставался русский язык во всех типах школ.

Обучение русскому языку опиралась на глубокие культурные и экономические отношения Словакии (тогда Чехословакии) и России (тогда Советского Союза). В этот период появилась целая плеяда замечательных словацких ученых-лингвистов и методистов, занимавшихся вопросами изучения русского языка в сопоставлении со словацким, в их числе М. Сотак, М. Рогаль, А. Сопира, А. Червеняк, Я. Сабол, М. Миклуш, Г. Балаж, М. Чабала, Э. Кучерова, Я. Светлик, П. Шима и многие другие.

После 1989 г. начался период так называемого застоя в обучении иностранным языкам и резкое падение интереса к русскому языку. Позиция русского языка в одночасье изменилась. Интерес к русскому языку в школе стал минимальным, русский язык потерял свое ведущее место среди иностранных языков во всех типах словацких школ, если он и оставался в словацких школах в качестве предмета по выбору, то практически никто не выбирал его<sup>1</sup>. Прекратилась издательская деятельность учебников по русскому языку, методических пособий, в некоторых университетах были закрыты учебные программы по преподаванию русского языка, в значительной степени сократилось количество культурных мероприятий, связанных с русским языком. Выпускники вузов со специализацией «русский язык» вынуждены были перепрофилироваться на преподавание родного (словацкого) языка. «На рубеже XX–XXI веков, в связи с нарастающим процессом влияния глобализации на все сферы жизнедеятельности общества наметились новые направления в развитии системы образования во всем мире»<sup>2</sup>. В 2008 г. вступил в силу новый Закон об образовании в Словацкой Республике, в котором впервые был зафиксирован английский язык в качестве единого обязательного иностран-

ного языка. В целом игнорировались все учебные программы по другим иностранным языкам, дидактика и методика преподавания иностранных языков отодвинулась на задний план или полностью была исключена как ненужный предмет для подготовки учителей иностранных языков.

Только с началом XXI ст. ситуация с русским языком меняется в лучшую сторону, и русский язык начинает восстанавливать утраченные позиции. Важное значение для повышения доли изучающих русский язык имела политика многоязычия, принятая Советом Европы и Евросоюзом, в соответствии с которой каждому европейцу необходимо знать как минимум два иностранных языка. В Словакии с 2011 г. был введен обязательный второй иностранный язык (на выбор: испанский, итальянский, немецкий, французский или русский), вследствие чего число изучающих русский язык в школах резко увеличилось. Несмотря на возможность широкого выбора в изучении второго иностранного языка в Словакии, русский язык конкурирует сейчас здесь только с немецким языком. Он занимает устойчивую вторую позицию по количеству выбравших его после немецкого языка, традиционно широко востребованного у словаков, при этом уверенно опережая французский, итальянский и испанский языки.

Официальные статистические данные по количеству изучающих русский язык в школах Словакии свидетельствуют о неизменном интересе к нему, что отличает Словакию в этом отношении от других славянских стран. В 2008/2009 учебном году 36 000 школьников учили русский язык во всех типах словацких школ, а в 2009/2010 учебном году их было более 44 000<sup>3</sup>. Эта тенденция сохранилась: свыше 50 000 учеников в настоящее время изучают русский язык во всех типах словацких школ. В связи с растущим интересом в гимназиях создаются русские секции. В настоящее время в Словакии существует девять русско-словацких гимназий.

Предмет «Русский язык» (как и остальные иностранные языки, и родной язык) принадлежит к образовательной области «Язык и языковая коммуникация». К главным целям образования в этой области, прямо связанным с обучением иностранным языкам, относятся, прежде всего, «развитие положительного отношения к многоязычию и уважение культурного многообразия», а также «овладение правилами межличностной коммуникации данной культурной среды и развитие положительного отношения к языку в рамках межкультурной коммуникации»<sup>4</sup>.

Новые цели изучения русского языка, его изменившийся статус, формируемые с его помощью компетенции, новые условия, в которых изучается и функционирует русский язык в словацкой среде, выдвигают задачи изучения, осмысления и описания ситуации с русским языком в Словакии сегодня, выработки концепции его изучения для успешной конкуренции с другими языками. Изучение родственного языка в славянской среде в статусе второго иностранного языка требует пересмотра некоторых устоявшихся в методике воззрений на изучение лексики и грамматики русского языка как иностранного, особого

подхода к группировке, предъявлению, тренировке лексико-грамматического материала. При обучении русскому языку как второму иностранному необходимо учитывать не только навыки, сформированные при изучении родного языка, являющегося близкородственным, но и первого иностранного (английского) языка. При этом во главу угла ставить не только формирование коммуникативной компетенции учащихся, но и, с учетом требований времени и современных парадигм исследования, межкультурной компетенции.

Современное обучение иностранным языкам в Словакии, как и во всей Европе, ориентируется на трансевропейский образовательный документ «Общевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка», определяющий базу всех курикулумных документов Словацкой Республики в области преподавания иностранных языков, в том числе и русского как второго иностранного. В документах прописано, что обучение русскому языку в качестве второго иностранного языка в начальной школе (1–9-й классы) должно довести учащихся до уровня А1, в средней школе (10–13-й классы) — до уровня В1, в билингвальных словацко-русских гимназиях, где ряд предметов изучается не только на родном (словацком) языке, но и на русском языке, — до уровня С1<sup>5</sup>.

Предмет «Русский язык» (как и остальные иностранные языки, и родной язык) принадлежит к образовательной области «Язык и языковая коммуникация». К главным целям образования в этой области, прямо связанным с обучением иностранным языкам, относятся, прежде всего, «развитие положительного отношения к многоязычию и уважение культурного многообразия», а также «овладение правилами межличностной коммуникации данной культурной среды и развитие положительного отношения к языку в рамках межкультурной коммуникации»<sup>6</sup>.

В 2015 г. Министерство образования Словацкой Республики разработало инновационную государственную образовательную программу, на основе которой английский язык стал обязательным первым иностранным языком, а 2-й иностранный язык стал необязательным, факультативным, и в школах он мог преподаваться или не преподаваться вообще. В связи с этим число выбравших русский язык несколько снизилось, однако не настолько сильно, чтобы утверждать, что именно обязательность второго иностранного языка являлась ключевой причиной выбора русского языка в Словакии. Мотивы его выбора, как показывают наши исследования, самые различные: это и близкое родство русского и словацкого языков, и развитие туристических, экономических связей, наличие хорошо подготовленных, творчески подходящих к своему делу учителей русского языка, объединенных в крепкую и успешно действующую Ассоциацию русистов Словакии во главе с профессором Э. Колларовой, прочные традиции изучения русского языка, дружественные отношения между нашими народами, высокий авторитет русской культуры и науки, знание русского языка представителями старшего поколения, родителями.

2019/2020 учебный год принес изменения в области преподавания иностранного языка в основных школах, что позитивно сказалось на изучении русского языка: теперь учащиеся могут выбирать любой иностранный язык с 3-го класса. Однако в приоритете остается английский язык: если ученик не выбирает его в качестве первого иностранного языка, он должен выбрать его в качестве второго иностранного языка в 7–9-м классах. Школа, согласно Закону об образовании, должна обеспечить учащемуся овладение английским и еще одним иностранным языком.

*Идея иноязычного образования, его культурологического характера*, выдвинутая известным русским методистом Е. И. Пассовым<sup>7</sup>, нашла благодатную почву в школьном обучении русскому языку в Словакии, где возникло и получило широкую поддержку так называемое *zážitkové vyučovanie*, которое не имеет синонимичного названия в русской и европейской лингводидактике и может быть переведено на русский язык как «обучение через впечатления, восприятие». В этом видят в Словакии перспективы и новые возможности в изучении русского языка, которое здесь в среде школьного профессионального сообщества называют *русскоязычным образованием*. По мнению представителей этого направления<sup>8</sup>, современный русский язык как иностранный в школе и вузе должен двигаться по траектории вышеназванных тенденций, быть неразрывно связанным с культурными ценностями России, знакомить с русскими символами, представлениями, стереотипами. Такая позиция является попыткой противопоставления идее превращения русского языка в язык *lingua franca*, в функции которого сейчас используется английский язык и по поводу чего бьют тревогу его преподаватели. Его безотносительность к традициям, истории, культуре не должна распространиться и на русский язык как иностранный. В противовес этой унифицирующей позиции русский язык в славянской среде должен служить возможности духовной, этнической, культурной консолидации славянских народов, быть залогом сохранения их идентичности. Поэтому столь высока миссия учителей русского языка в славянских странах и столь важным является поиск новых форм, приемов и средств, помогающих не только его «выживанию», но и повышению конкурентоспособности, мотивации и интереса в его изучении. Обучение русскому языку через культуру и знакомство с культурой через язык открывает школьникам и студентам мир духовности и разностороннего образования.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Žofková H. Problematika vyučování ruštině jako druhému cizímu jazyku a profesionální příprava učitelů cizích jazyků // Fenclová, M. Vzdělávání učitelů cizích jazyků na počátku 21. století. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. S. 268–270.*

<sup>2</sup> *Галло Я. Теоретические и практические аспекты обучения иностранным языкам в полилингвистическом контексте // Обучение русскому языку как иностранному: современные технологии преподавания. Прешов: Прешовский университет, 2010. С. 15–21.*

<sup>3</sup> *Kvapil R.* Od reálií k interkultúrnej kompetencii učiteľa-rusistu. Bratislava: MPC, 2014. 98 s.

<sup>4</sup> Inovovaný Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie — 1 stupeň základnej školy. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2019–20; Inovovaný Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie — 2 stupeň základnej školy. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2019–20; Inovovaný Štátny vzdelávací program pre gymnáziá so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2019–20.

<sup>5</sup> Там же.

<sup>6</sup> Там же.

<sup>7</sup> *Пассов Е. И.* Методическая система иноязычного образования как адекватное средство развития умения индивидуальности вести диалог культур. Елец: МУП «Типография» г. Ельца, 2013. 109 с.

<sup>8</sup> *Kollarová E.* Novoty o kulturologickom smerovaní cudzojazyčnej edukácie. Bratislava: ŠPU, 2014. 75 s.; *Буйняк М., Борусова Е.* Философия иноязычного образования. Картина, которая не только иллюстрирует // *Lingua et vita*, 18. Bratislava: Vydavateľstvo Ekonóm, 2020. С. 69–79.

**Markova, E. M.**

*Kosygin State University of Russia*

**Kvapil, R.**

*University of Economics in Bratislava (Slovakia)*

## **RUSSIAN LANGUAGE IN SLOVAKIA: YESTERDAY, TODAY, TOMORROW**

The article reveals the situation with the study of the Russian language in schools in Slovakia. The authors cover the issues of the formation of the Russian language as a subject in the school practice of Slovakia, its flourishing, the difficult situation with the study of the Russian language in the 90s of the XX century, the current state of the Russian language. In the new socio-political conditions Russian is studied as a second foreign language, in a situation of competition with other languages. In the article are revealed the prospects of the Russian language in Slovakia, associated with the concept of Russian-language education.

*Keywords:* Russian language, teaching history, Slovakia.

**Мирзоева Лейла Юрьевна**

*Университет имени Сулеймана Демиреля (СДУ),  
Алматы, Казахстан*

mirzoeva@list.ru

**Ахметжанова Зауреш Канашовна**

*Университет имени Сулеймана Демиреля (СДУ),  
Алматы, Казахстан*

leila.mirzoyeva@sdu.edu.kz

## **ОБУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫМ ТАКТИКАМ РУССКОГО ЯЗЫКА В АСПЕКТЕ РАЗНЫХ ДИСКУРСОВ**

Статья посвящена обучению коммуникативным тактикам русского языка студентов-носителей казахского языка на основе дискурсивного подхода. Авторы работы избрали два типа дискурса — бытийный и научный — с целью демонстрации возможностей обучения тактикам успешной коммуникации в данных сферах общения.

*Ключевые слова:* коммуникативная тактика, бытийный дискурс, научный дискурс, цель коммуникации.

### **Введение**

В современном социуме, в связи с его усложненной стратификацией, все более актуальным становится углубленное изучение коммуникативных стратегий и тактик, используемых в разных дискурсивных ситуациях. В Республике Казахстан, где изучение и использование русского языка в рамках государственной программы трехязычия приобретает особую значимость, наиболее перспективными представляются три ипостаси использования русского языка как средства коммуникации: функционально-коммуникативный аспект, когнитивный аспект, лингвокультурологический аспект.

Наш подход направлен на исследование коммуникативных тактик русского языка, реализуемых в разных дискурсах и преследующих достижение специфичной для каждого из них коммуникативной цели, что представляется весьма важным для обучения русскому языку как второму (заметим, что в Казахстане по-прежнему актуальной остается формулировка «второй родной язык», в качестве которого фигурирует русский язык; однако даже при таком уровне владения русским языком существует возможность коммуникативных неудач при несоблюдении закономерностей коммуникации и некорректном применении коммуникативных тактик).

### **Понятие о коммуникативных тактиках в современной лингвистике**

Как утверждает И. Н. Борисова, под коммуникативной тактикой следует понимать «речевое действие (совокупность действий), соответствующее тому

или иному этапу в реализации речевой стратегии и направленное на решение частной коммуникативной задачи»<sup>1</sup>. В свою очередь, Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров выдвигают положение, согласно которому речевая тактика «вычленяется по признаку одного-единственного смысла, который может быть выражен самыми различными вербальными и невербальными средствами»<sup>2</sup>. Отбор коммуникативных тактик предопределен следующими факторами: цель коммуникации; специфика институционального типа дискурса; характер отношений между коммуникантами; этническая специфика коммуникативной культуры; вербальные и невербальные средства коммуникации в рамках данного типа дискурса.

Сейчас существует определенная лакуна в сфере знаний о коммуникативных тактиках как среди билингвов, для которых русский язык является вторым, так и для самих носителей русского языка.

В нашей работе (как в практике преподавания русского языка в казахской аудитории, так и в теоретических обобщениях) мы опирались на социолингвистические типы дискурса, выделенные В. И. Карасиком: педагогический, медицинский, научный, религиозный, бытийный<sup>3</sup>. Нами были избраны для эксперимента два типа дискурса: бытийный и научный, т. к. именно в этих сферах наблюдается расхождение в коммуникативных тактиках носителей русского и казахского языков. По В. И. Карасику, одной из важнейших стратегий в рамках бытийного дискурса является стратегия кооперации, включающая в себя тактики комплимента, интеграции, убеждения, апелляции к фактам, поддержки, сочувствия, обещания.

### **Различие коммуникативных тактик русского и казахского языков (научный и бытийный дискурс)**

В соответствии с постановкой проблемы, для нашей работы мы избрали тактику комплимента, поскольку, как это признают сами носители казахского языка и казахской лингвокультуры, здесь есть очевидное различие типичной русской и казахской коммуникативных тактик<sup>4</sup>: по свидетельству исследователей, для казахской лингвокультуры характерна преувеличенная похвала, что в русской лингвокультуре воспринимается как неприкрытая лесть. Следовательно, тактики, характерные для речевого поведения носителя казахского языка, в данном случае не будут работать; они должны быть адаптированы под лингвокультуру второго языка. Вторым типом дискурса, на котором основана работа, является научный дискурс; причина этого заключается в том, что научный текст в сфере специальности для студентов не является привычным языковым явлением, с которым они регулярно имели дело в процессе предшествующего обучения; новые знания в данном случае сосредоточены не только в сфере содержания, но и в сфере структуры текста: материал научной статьи структурирован иначе, чем, например, материал учебного характера, с чем также связаны сложности в восприятии и продуцировании текста. Таким образом, в наши задачи входит разъяснение специфики каждого структурного элемента текста, а также его роли и места в той



сложной системе, какой является научный текст, а также прояснение различий в коммуникативных тактиках, работающих в сфере научного дискурса: как и в сфере бытийного дискурса, для научной полемики характерна особенность, отмеченная нами выше в сфере тактики комплимента.

### **Виды работы по развитию коммуникативных тактик**

В нашей практике нами использовались следующие интерактивные виды работы, предполагающие применение вышеуказанных коммуникативных тактик: игра-соревнование *«Чей комплимент лучше»* (в зависимости от психологического климата учебной группы, мог быть использован как индивидуальный, так и командный тип работы); дискуссия *«Как посочувствовать и помочь в преодолении трудностей с помощью слова»* (это важно, т. к. в казахской культуре сочувствие зачастую выражается не столько словом, сколько действием; примером тому является сложная по своей семантике традиция *көңіл шай* — приглашение на чай человека, понесшего утрату, с целью выражения соболезнования).

Обучение студентов казахского отделения продуцированию текстов научного (специального) характера на русском языке облегчается тем, что налицо преобладание студентов-билингвов, причем это массовое казахско-русское, национально-русское двуязычие, т. е. знание и использование двух языков большинством этноса, это двуязычие дополнительного типа, когда билингв использует второй язык без потери компетенции в родном языке. Нами была проведена дискуссия: был избран текст из сферы компьютерной инженерии; для того, чтобы заинтересовать студентов, был осуществлен подбор на тему, близкую их сфере научного творчества — «организация электронного обучения».

Мы выделили следующие этапы работы в рамках дискуссии: студенческая группа подразделяется на 2–3 команды, затем организуется соревнование по «продвинутому» чтению и анализу текста; таким образом, преподаватель может одновременно диагностировать уровень подготовки студентов, способность специфики данного типа дискурса (а при командной работе, несмотря на ее коллективный характер, каждый из студентов имеет возможность высказаться, а преподаватель может отследить «вклад» студента в работу группы).

Система заданий включала в себя поиск специфических речевых формул, обоснование принадлежности их к сфере профессионального общения; продуцирование самостоятельных микротекстов, которые призваны дать общее понятие о явлении из рассматриваемой сферы; убедить партнера в своей правоте.

### **Параметры оценки и виды деятельности**

Нами были условно выделены количественный и качественный параметры: скорость поиска коммуникативно значимой информации в тексте (количественный параметр); второй тип оценки затрагивал концептуальное соответствие речевой формулы целям, задачам и тактике общения (качественный

параметр). На дальнейших этапах работы нами использовалось выделение элементов, которые позволяют (а) убедить партнера в акте коммуникации в правоте избранной позиции; (б) сделать информацию эмоционально привлекательной.

Как количественная, так и качественная оценки применимы к такому виду деятельности, как текстовые преобразования; выбирается определенный фрагмент текста, студентам предлагается изложить данный фрагмент своими словами, используя различные виды коммуникативных тактик и типов аргументации; так, например, в процессе творческого изложения научного текста с целью убедить собеседника в верности представленного в тексте научного решения проблемы могли быть использованы апелляция к фактам, эмоциональная привлекательность научного сообщения, а также аргументы к авторитету, аргументы к логике, аргументы к факту. Ср., например: *Авторские программные продукты представляют собой чаще всего некоторые локальные разработки, направленные на изучение отдельных предметов или разделов дисциплин. Они специально разработаны для преодоления тех затруднений, с которыми сталкиваются преподаватели при использовании языков программирования. Преподаватель должен заботиться только о том, чтобы поместить необходимую информацию в нужное место. Эта информация в виде фрагмента текста, иллюстрации или видеофрагмента помещается на экран с помощью мыши. В качестве примеров можно назвать такие решения, как Dreamweaver фирмы Macromedia или продукты типа TrainerSoft и Lectura. Преподаватель, используя какую-либо технологию (HTML, PowerPoint, TrainerSoft, Lectura) или просто, создавая электронный документ, разрабатывает учебный контент.*

Используя аргументы к авторитету, студенты отмечали лидирующие позиции корпораций и фирм, предлагающих данное программное обеспечение; придавая эмоциональную привлекательность сообщению, они использовали характерные для русской коммуникативной палитры (и малохарактерные для казахской коммуникативной стратегии) имплицитные положительные оценки и пр.

### **Заключение**

Таким образом, практическая значимость подхода состоит в возможности обучения русскому языку путем использования коммуникативных тактик в разных дискурсах, при этом рефлексивная деятельность студента нацелена на определение того, какими средствами и как можно достичь той или иной коммуникативной цели (побуждение, убеждение, стимулирование к действию, согласие, эмоциональное воздействие).

### **ПРИМЕЧАНИЯ**

<sup>1</sup> *Борисова И. Н.* Дискурсивные стратегии в разговорном диалоге // Русская разговорная речь как явление городской культуры / сост. И. Н. Борисова; под ред. Т. В. Матвеевой. Екатеринбург: АРГО, 1996. С. 21–48.

<sup>2</sup> *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих тактик. М., 1999.

<sup>3</sup> *Карасик В. И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.

<sup>4</sup> *Мурзагалиева М. К.* Контрастивно-прагматический анализ речевых актов похвалы в русском и казахском языках: канд. дис. Алматы, 1999. 134 с.

**Mirzoyeva, L. Y.**

*Suleyman Demirel University, Almaty, Kazakhstan*

**Akhmetzhanova, Z. K.**

*Suleyman Demirel University, Almaty, Kazakhstan*

## **TEACHING RUSSIAN COMMUNICATIVE TACTICS ON THE BASIS OF DIFFERENT DISCOURSES**

The article is dedicated to teaching Russian language for Kazakh students on the basis of discourse approach in the frame of communicative tactics theory. The authors deal with such two types of discourse as existential and scientific in order to teach their students the ways of successful communication.

*Keywords:* communicative tactics, existential discourse, scientific discourse, purpose of communication.

**Михайлова Ольга Андреевна**

*Уральский федеральный университет  
имени первого Президента России Б. Н. Ельцина*

krolishna@gmail.com

**Кокорина Наталья Александровна**

*Уральский федеральный университет  
имени первого Президента России Б. Н. Ельцина*

nat-ala-ko@mail.ru

## **СОВРЕМЕННАЯ ДЕТСКАЯ ПОЭЗИЯ НА УРОКАХ АНАЛИТИЧЕСКОГО ЧТЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

В данной статье анализируется возможность использования текстов современной детской поэзии на уроках русского языка как иностранного, отмечается, что использование подобных текстов в качестве материалов для аналитического чтения способствует более быстрому погружению в текст, пониманию лексики и образности, развитию языковой догадки. Предлагаются возможные задания к уроку аналитического чтения по тексту А. А. Орловой «Я рисую человека» на уроках аналитического чтения для студентов уровней А2-В1. Материалы статьи могут быть использованы на занятиях по аналитическому чтению.

*Ключевые слова:* русский как иностранный, чтение на уроках РКИ, аналитическое чтение, детская поэзия, образное мышление.

Чтение в процессе изучения иностранного языка — фундамент для освоения нового лексико-грамматического материала, развития аналитических умений и умений различать логико-композиционные связи в тексте и т. д. Благодаря чтению возможно развитие таких функций памяти и когнитивных способностей, как внимательность, узнавание, прогнозирование, догадка, оценка и т. д. Поэтому изучение русского языка, конечно, невозможно без чтения.

Залогом успешного обучения чтению является правильный отбор текстового материала. Конечно, важно учитывать уровень владения русским языком у студентов, оценивать, насколько текст нуждается в адаптации, упрощении, учитывать необходимость разработки предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий. Кроме того, тексты должны вызывать интерес и помогать в овладении не только языковой, речевой и коммуникативной компетенциями, но и лингвокультурными знаниями.

Резюмируя, можно обратиться к условиям отбора текста, сформулированным Е. В. Дзюба и С. А. Ереминой: «текст, подобранный для чтения и изучения, должен быть несложным, полезным и интересным», «тексты

должны быть снабжены узнаваемыми общекультурными словами или региональными терминами, помогающими быстрее адаптироваться обучающемуся и снять так называемый культурный барьер», «подбор текстов должен быть ранжированным по содержанию и языковым средствам»<sup>1</sup>.

После отбора текста преподавателю следует решить, какой вид чтения будет использован на уроке. Согласно классификации А. А. Акишиной и О. Е. Каган, выделяются следующие виды чтения: просмотровое (предполагает поверхностное понимание содержания), ознакомительное (предполагает понимание содержания), выборочное или поисковое (предполагает прочтение с поиском заданной информации), а также аналитическое или изучающее (медленное чтение, которое предполагает полное раскрытие и понимание содержания, анализ форм и средств в тексте, анализ содержания)<sup>2</sup>. Наиболее продуктивным для развития всех компетенций, на наш взгляд, является аналитическое чтение.

Аналитическое чтение — «учебный вид чтения, ориентированный на раскрытие содержания текста и его структуры»<sup>3</sup>. Основанием для классификации аналитического чтения как одного из видов чтения является «учет психологической установки на способ раскрытия содержания»<sup>4</sup>. Аналитическое чтение, сочетаясь с синтетическим в коммуникативном подходе к подаче материала, позволяет формировать знания о лексико-грамматическом материале, а также влияет на развитие языковой догадки<sup>5</sup>.

На уроках аналитического чтения часто возникают трудности, которые исследователи классифицируют как лингвистические и экстралингвистические. К лингвистическим трудностям, помимо незнания лексического или грамматического материала, относятся неумение «включать общие языковые значения единиц в контекст конкретного художественного текста, неумение устанавливать смысловые связи между отдельными текстовыми единицами»<sup>6</sup>.

В число экстралингвистических трудностей входят: 1) «концентрация на буквальном значении языковых единиц», в результате «игнорируется сама художественная природа текста»; 2) «механическое усвоение чужой точки зрения на данный текст»; 3) «отсутствие сформированности навыков чтения художественной литературы на родном языке»; 4) «трудности психологического характера», в том числе страх именно перед художественным текстом<sup>7</sup>.

Итак, чтобы иностранцы на уроках аналитического чтения чувствовали себя комфортно, успешно осваивая материал, необходимо, чтобы текст соответствовал их уровню, был достаточно интересным и полезным, образность была доступной для понимания, а также чтобы текст не вызывал противоречий с имеющимися фоновыми знаниями. И во всех этих отношениях привлекательной является детская литература малых жанров и форм.

Отмечается, что «стихи для детей, детские песенки, наполненные простой лексикой, содержат доступные образы, ритм и рифма помогают запоминанию падежных и глагольных форм»<sup>8</sup>. Кроме того, произведения детской литературы могут быть поняты каждым человеком.

У каждого человека вне зависимости от национальной, гендерной, возрастной, социальной и др. принадлежности имеется опыт детскости. Погружение в контекст детской литературы для человека происходит естественным образом: личный опыт совпадает с материалом чтения, наслаиваясь на него, поэтому в процессе погружения студент легко воспринимает лексику и смысл. Усложнение смысла и появления образности при этом также происходит естественным образом и не противоречит фоновым знаниям. Безусловно, это создает позитивный настрой у студентов, мотивируя их на более глубокий анализ.

В качестве материала для анализа на уроке РКИ предпочтительны малые жанры и формы детской литературы, в частности, современная детская поэзия, которая обладает понятной, доступной для анализа образностью, не имеет привязки ко времени и каким-либо историческим и социокультурным событиям, позволяет любому человеку вновь пережить опыт детскости.

В качестве одного из таких текстов мы предлагаем стихотворение «Я рисую человека» российского детского писателя Анастасии Александровны Орловой:

Я рисую человека:  
Руки, ноги, голова...  
В голове цветные мысли  
И округлые слова.  
А в груди у человека  
Расцветает не спеша,  
Как ромашка полевая,  
Белоснежная душа!<sup>9</sup>

Настоящий текст предназначен для студентов-иностранцев, владеющих русским языком на уровне не ниже А2 — В1. Согласно лексико-грамматическому анализу «Текстометра», ряд слов из стихотворения не входит в лексический минимум уровня А2, поэтому стихотворение следует использовать на уроках с обладателями уровня В1<sup>10</sup>. Однако, учитывая объем произведения, текст можно использовать и на уроках со студентами, овладевшими А2 и осваивающими В1.

Образ, который рисует лирический герой стихотворения, позитивен, вызывает положительные эмоции: речь, вероятно, идет о человеке с творческим потенциалом, чистыми намерениями и созидательными планами. И хотя это не заметно с первого взгляда, ведь у этого человека, как и любого другого, есть «руки, ноги, голова», все-таки лирический герой рискует заглянуть внутрь и увидеть мысли и душу.

Текст состоит всего из трех предложений, но в каждом из них лирический герой заглядывает все глубже в нарисованного им человека, поэтому логичным представляется последовательное чтение каждого предложения и выполнение притекстовых заданий. Они составлены в форме вопросов для анализа значений, синтаксических конструкций, метафор и внутренней формы слова,

а также для рассуждения. Например: почему первое предложение заканчивается многоточием? Кто может рисовать так человека? В прямом или переносном значении употреблены прилагательные во втором предложении? Какими вы представляете себе эти мысли и слова? Почему душа сравнивается с ромашкой в третьем предложении? Какое значение имеет прилагательное «белоснежная»? Почему в конце третьего предложения стоит восклицательный знак?

В качестве предтекстовой работы можно предъявить студентам иллюстрации упомянутой в тексте полевой ромашки и познакомить с рисунками к этому стихотворению. Это поможет настроиться на работу, снять часть лексических трудностей, а также заинтриговать студентов. На этом этапе можно попросить спрогнозировать, о чем будет текст, какая проблематика будет обсуждаться.

В качестве работы над лексикой предлагается анализ атрибутивных сочетаний «прилагательное + существительное», употребленных в прямом и переносном значении. Например: черный день / светлый день / красный день, черные мысли / светлые мысли, острый ум, острый глаз, сладкое слово и др. Студентам эти сочетания предлагаются наряду с сочетаниями, не имеющими образности, и их задача — различить метафоры, объяснив смысл и подобрав антонимические пары. Поскольку в стихотворении встретятся словосочетания «цветные мысли», «округлые слова», «белоснежная душа», предлагаемая работа подготовит студентов к восприятию метафор.

После прочтения стихотворения для рефлексии рекомендуется предложить студентам следующие вопросы для анализа формы и содержания: стихотворение является монологом или диалогом? Автор рисует знакомого человека, себя или кого-то еще? Какой характер у человека, который рисует, и у нарисованного человека? Почему вы так думаете? Кто лирический герой стихотворения? Почему вы так считаете? На наш взгляд, такие вопросы помогут студентам впоследствии, вслушиваясь в многоголосие художественных текстов, легче отличать «я» лирического героя от «я» автора.

Также стихотворение А. А. Орловой позволяет работать с внутренней формой слова и однокоренными словами, преподаватель может предложить сравнить слова, имеющие корень -цвет-. Например: цвет — цветной — разноцветный, цветок — цветочный — цвести и т. д. Эти ряды могут продолжить слова, как связанные с тематикой стихотворения, так и не связанные с ней.

В качестве завершающего этапа урока аналитического чтения можно обратить внимание студентов на символику, представленную в стихотворении (ромашка — символ девушки, белый цвет — символ чистоты, доброты, нежности), и предложить для обсуждения или в качестве домашнего задания найти в их родной лингвокультуре случаи наделения подобных вещей символическим смыслом в произведениях фольклора или литературы. Уже уверенные в правильности понимания прочитанного текста, студенты смогут сопоставить русскую культуру со своей собственной и сделать выводы о значении символов и использовании образности.

Таким образом, чтение подобных текстов позволяет студентам, изучающим русский язык как иностранный, обладая только личным опытом, наслаивающимся на описываемое в тексте, понимать образы и лексику, развивая языковую догадку и способность к анализу. Такие тексты необходимо использовать в качестве материала на уроках аналитического чтения, по крайней мере, на этапах, когда аналитическое чтение только вводится в качестве предмета, чтобы в дальнейшем студенты чувствовали уверенность, умели разбираться в прямых и переносных значениях, обладали языковой чуткостью и языковой догадкой. По нашему мнению, более продуктивны будут занятия, на которых в качестве материала будет использоваться детская поэзия или другие малые жанры и формы детской литературы. Это способствует запоминанию, позволяет во время урока выполнить предтекстовые упражнения или снять лексические трудности, прочитать текст, выполнить притекстовые упражнения, а также обсудить проблематику текста, образы и лингвокультурные составляющие.

### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Дзюба Е. В., Еремينا С. А. Урок чтения на русском языке в иностранной аудитории: методический и методологический аспекты // Филологический класс. 2018. № 2 (52). С. 116.

<sup>2</sup> Акишина А. А. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного / А. А. Акишина, О. Е. Каган. М.: Русский язык. Курсы, 2014. С. 101.

<sup>3</sup> Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. С. 16.

<sup>4</sup> Бальхина Т. М. Обучение чтению на русском языке как неродном // Методика преподавания русского языка как неродного. М.: РУДН, 2007. С. 141.

<sup>5</sup> Там же.

<sup>6</sup> Варганова О. В. Читаем и говорим о кошках // Русский язык за рубежом. 2010. № 1 (218). С. 5.

<sup>7</sup> Там же.

<sup>8</sup> Шершнева И. Л. Детская литература и мультфильмы на уроках РКИ (на примере мультфильма «Бобик в гостях у Барбоса» по сказке Н. Носова) // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: сборник материалов VI Международной научно-методической конференции. Воронежский государственный университет, филологический факультет. Воронеж: Научная книга, 2020. С. 288.

<sup>9</sup> Орлова А. А. Я рисую человека. [Электронный ресурс]. URL: <https://stihi.ru/2011/07/19/5279> (дата обращения: 10.05.2021).

<sup>10</sup> URL: <https://textometr.ru/> (дата обращения?)

**Mikhailova, O. A.**

*Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin*

**Kokorina, N. A.**

*Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin*



## **THE MODERN CHILDREN'S POETRY ON THE READING LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE.**

The article analyzes the possibility to apply the modern children's poetry texts on the lessons of Russian as a foreign language. It's noted that the use of such texts as materials for reading helps students to get obsessed with the text, to understand the vocabulary and the imagery. Also these texts help to guess about the content and the meaning of imagery. We offer the tasks for the reading lesson based on the text of A. A. Orlova "I draw a man" for students of the Basic and the First levels (A2, B1). The materials of the article can be used in analytical reading classes.

*Keywords:* Russian as a foreign language, the reading lessons, analytical reading, children's poetry, figurative thinking.

**Молчанова Наталья Сергеевна**

*Псковский государственный университет*

[molcnatasha@yandex.ru](mailto:molcnatasha@yandex.ru)

**Головина Любовь Сергеевна**

*Псковский государственный университет*

[golosfack@mail.ru](mailto:golosfack@mail.ru)

## **ОТРАЖЕНИЕ РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВОЙ СФЕРЫ ОБЩЕНИЯ В ЛЕКСИЧЕСКОМ МИНИМУМЕ ДЛЯ МИГРАНТОВ, ОФОРМЛЯЮЩИХ РАЗРЕШЕНИЕ НА РАБОТУ ИЛИ ПАТЕНТ (НА ПРИМЕРЕ УСТНОГО ОБЩЕНИЯ)**

В статье рассматривается вопрос совершенствования нормативно-методической базы, лежащей в основе проведения Комплексного экзамена для иностранных граждан, желающих получить разрешение на работу. В частности, поднимается вопрос о необходимости исследования коммуникативных потребностей данных групп инофонов в официально-деловой сфере общения. Результатом этой работы может быть создание лексических минимумов, отражающих реальные потребности мигрантов в этой сфере. Материалом исследования послужило реальное речевое общение трудящихся мигрантов с сотрудниками Управления по вопросам миграции УМВД России в ситуации подачи документов для оформления разрешения на работу или патента.

*Ключевые слова:* Комплексный экзамен по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства РФ, лексический минимум, речевая сфера мигранта, официально-деловая сфера.

Лексические минимумы по русскому языку как иностранному представляют собой градуальную систему тезаурусов, позволяющих конкретизировать объем и границы уровней владения русским языком как иностранным<sup>1</sup>. Наряду со стандартами, требованиями к уровням и типовыми тестами, лексические минимумы являются важными нормативно-методическими документами, обеспечивающими единый и унифицированный подход к составлению тестовых материалов и проведению объективной оценки результатов тестирования.

Появление нового компонента в системе государственного тестирования граждан зарубежных стран — Комплексного экзамена по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства РФ — поставило вопрос о необходимости совершенствования этой системы, а значит, разработке новых лексических минимумов, которые отражали бы сферы и ситуации общения, актуальные для определенной целевой группы инофонов. Известно, например, что требования, предъявляемые инофону, желающему получить разрешение на работу в России, в целом соответствуют

элементарному уровню общего владения русским языком как иностранным. Вместе с тем применительно к ситуациям общения «обнаруживается большая специфика рассматриваемых категорий иностранных граждан; при этом она проявляется не только в официально-деловой или профессиональной сферах общения <...>, но даже в социально-бытовой сфере»<sup>2</sup>. Следовательно, в целях обеспечения единого и унифицированного подхода к проведению Комплексного экзамена для трудящихся мигрантов необходимо установить тот лексический и грамматический материал, за счет которого можно было бы закрыть потребность в реализации общения в официально-деловой и профессиональной сферах.

Одним из самых эффективных способов выявления этого материала является изучение реальных речевых ситуаций, с которыми сталкивается мигрант, наблюдение за его речевым поведением, за речевым поведением тех людей, которые в силу своих профессиональных обязанностей регулярно вступают в коммуникацию с данной группой инофонов. Так, нами были уже проанализированы ситуации, связанные с пересечением мигрантом границы и таможенного пункта, подачи им документов для оформления разрешения на работу (заполнение бланков, знакомство с информацией, расположенной на стендах Управления по вопросам миграции)<sup>3</sup>.

Материалом настоящего исследования послужило реальное речевое общение трудовых мигрантов с сотрудниками Управления по вопросам миграции УМВД России в ситуации подачи документов для оформления разрешения на работу или патента. В частности, нами было зафиксировано 20 диалогических единств, отражающих данную речевую ситуацию. Для самого мигранта вступление в прямое общение с сотрудником Управления — непростая задача. Во-первых, он осознает то, что его социальная роль находится в полном подчинении роли представителя власти. Во-вторых, мигрант понимает, что в этой ситуации недостаточное владение языком делает его положение достаточно уязвимым.

Анализ речевого общения в Управлении по вопросам миграции показал, что коммуникативная активность мигранта, подающего документы для оформления разрешения на работу или патента, минимизирована. Такая важная составляющая диалога, как инициация, практически сведена к нулю, а преобладающий вид речевой деятельности в ходе самого речевого взаимодействия — рецептивный. Так, от иностранного гражданина не требуется объяснений, зачем он пришел и что он хочет сделать, поскольку график и место приема документов отрегулирован с учетом целей обращения граждан: документы на разрешение на работу подаются в определенные дни и время, а сотрудник принимает граждан в отдельном окне. Таким образом, потребность в инициации диалога автоматически отпадает.

Во всех диалогических единствах, выявленных нами, тон, темп и программу общения задает сотрудник миграционной службы. Речевое взаимодействие происходит по единой схеме: приветствие, изучение документов,

уточняющие вопросы в удостоверительно-вопросительной форме относительно въезда и выезда в Российскую Федерацию, наличия всех необходимых документов, информация об оплате налога, информация о получении разрешения на работу или патента.

Как известно, для делового общения фактор адресата не менее важен, чем условия общения. От этого зависит коммуникативная тактика и выбор языковых средств. В частности, анализ показал, что сотрудники миграционных служб выстраивают коммуникацию с учетом этого фактора. Так, практически все виды вопросительных конструкций, встречающиеся в речи представителя власти, представляют собой удостоверительно-вопросительные предложения. Такие конструкции обычно повторяют структуру повествовательных предложений. Причем соответствующее значение они приобретают в тех случаях, когда суть вопроса выражается в них глагольным сказуемым или любым грамматическим членом, в функции которого выступает слово, имеющее в лексической системе языка антонимическую пару. Ответные реплики на удостоверительно-вопросительные предложения обычно сведены к словам-предложениям «Да» и «Нет», которые в полной мере исчерпывают смысл любого ответа на удостоверительный вопрос.

– *Здравствуйте.*

– *Здравствуйте.*

– *Въезжаем впервые по паспорту. Правильно?*

– *Да.*

– *То есть отметок о въезде в Российскую Федерацию у нас в паспорте нет 16-го года. Хорошо. Так... Подсобным рабочим, так, работаем?*

– *Да.*

– *Так, все хорошо, все нормально. Фамилию не изменяли, да?*

– *Да.*

Ориентированность на адресата проявляется и в том, что представитель миграционной службы при необходимости задать вопрос в виде собственно-вопросительного предложения предлагает его мигранту в виде разных языковых конструкций: *А как работали? Почему так долго находились? На основании чего?* Кстати, это довольно характерная для всех диалогов представителя власти с иностранным гражданином речевая тактика, ее можно обнаружить практически во всех выявленных контекстах.

Обращают на себя внимание особенности использования сотрудником Управления глагольных форм в следующих конструкциях: *въезжаем впервые, подсобным рабочим работаем, звоним после 20, берем документы.* Представитель миграционной службы использует глагольные формы 1-го лица множественного числа в значении адресата — 2-го лица единственного числа. Такое употребление помогает передать участие, чувство солидарности в решении вопроса иностранного гражданина, что является ярким признаком ориентированности на адресата.

Анализ лексического уровня выявленных контекстов показал наличие достаточно большого количества слов, не отраженных в лексическом минимуме Элементарного уровня: *копия, сертификат, налог, реквизиты, оплачивать/оплатить, оформлять/оформить, платеж, квитанция, фотографирование, присваивать/присвоить, въезжать, зарегистрировать* и др. Однако, как уже было отмечено выше, все эти лексические единицы встречаются в речи сотрудника Управления по вопросам миграции, а от мигранта требуется только адекватная рецепция этих единиц.

Помимо анализа специфики коммуникативного поведения участников речевого взаимодействия, используемых ими языковых средств, данное исследование позволило уточнить и состав речевых ситуаций, представленных в Требованиях к содержанию комплексного экзамена по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства Российской Федерации для иностранных граждан, оформляющих разрешение на работу или патент<sup>4</sup>. Так, заявленные в документе ситуации официально-деловой сферы общения, могут быть дополнены ситуациями, в которых мигранту необходимо узнать по телефону о готовности документов, пройти дактилоскопическую регистрацию, узнать свой ИНН:

*Сейчас мы с Вами побеседуем. Так, смотрите, слушаем меня внимательно. Так как Вы зарегистрированы по городу Пскову, я даю Вам реквизиты, по которому Вы будете оплачивать налог. 1604 рубля. Чтобы оплатить налог, надо знать свой ИНН, который Вам присвоен. Узнать ИНН Вы можете у нас, по телефону или прийти сюда. Или через обыкновенный сайт «Узнай свой ИНН». Я Вам пишу телефон, по которому Вы можете позвонить, обратиться. Так? 45453, 45456. Вы сдаете документы. Запоминайте — 13 июня 2019 года. Вот я Вам пишу. В течение 10 рабочих дней патент должен быть оформлен, если все нормально. Значит, приблизительно звоним после 20 июня после обеда, вот по этому телефону. Говорите, что я сдал документы 13 июня, я тоже вам здесь запишу, оформлен ли патент. Если оформлен, Вы можете спросить ИНН. 12 цифр, которые надо запомнить или записать. Вот тогда Вы пойдете оплачивать, зная свой ИНН, потому что без ИНН платеж не пройдет. Сделайте, пишу Вам, копию квитанции об оплате. Так? И следующий шаг, вот по этому адресу, здесь написано «Инженерная 91а», конкретное время, Вы тогда пойдете получать патент. Там будет дактилоскопическая регистрация, фотографирование и там же Вы получаете патент. Все понятно?*

Таким образом, анализ реального речевого общения трудовых мигрантов с сотрудниками Управления по вопросам миграции УМВД России убедительно свидетельствует о том, что разработка и издание лексического минимума к «Комплексному экзамену по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства Российской Федерации» для иностранных граждан, оформляющих разрешение на работу или патент, а также существенное совершенствование Требованиях к этому уровню являются актуальными задачами российской системы государственного тестирования.

Выявленный материал позволит унифицировать контрольно-измерительные материалы Комплексного экзамена и спланировать такие учебные пособия, которые бы соответствовали реальным ситуациям общения данной группы инофонов.

### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Андриюшина Н. П. Лексические минимумы по русскому языку как иностранному: проблемы отбора лексических и фразеологических единиц // Проблемы истории, филологии, культуры. 2011. № 3. С. 648–652.

<sup>2</sup> Клобукова Л. П., Степаненко В. А. Новый компонент в системе государственного тестирования по русскому языку как иностранному // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. Материалы IV Конгресса РОПРЯЛ. СПб.: «РОПРЯЛ» Санкт-Петербург, 2014. С. 72–76.

<sup>3</sup> Клобукова Л. П., Молчанова Н. С., Головина Л. С. Отражение официально-деловой сферы общения в лексическом минимуме к комплексному экзамену по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства Российской Федерации (уровень «иностранный работник») // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2020. № 1 (36). С. 57–65.

<sup>4</sup> Требования к содержанию комплексного экзамена по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства Российской Федерации для иностранных граждан, оформляющих разрешение на работу или патент / под ред. А. В. Должиковой, Л. П. Клобуковой, В. М. Козьменко, Е. В. Киселевой. СПб.; М.: «Златоуст» — РУДН, 2015. 45 с.

**Molchanova, N. S.**

*Pskov State University,*

**Golovina, L. S.**

*Pskov State University*

### **REFLECTION OF SPEECH SITUATIONS IN THE OFFICIAL BUSINESS SPHERE OF COMMUNICATION IN THE LEXICAL MINIMUM FOR MIGRANTS, APPLYING FOR A WORK PERMIT OR PATENT (ON THE EXAMPLE OF ORAL COMMUNICATION)**

The article addresses the issue of improving the regulatory and methodological framework that underlies the conduct of the Comprehensive Exam for foreign citizens who wish to obtain a work permit. In particular, the question arises of the need to study the communicative needs of these groups of foreign phones in the official business sphere of communication. The result of this work can be the creation of lexical minimums that reflect the real needs of migrants in this area. The material of the study was the real verbal communication of migrant workers with employees of the Office for Migration of the Ministry of Internal Affairs of Russia in the situation of filing documents for obtaining a work permit or patent.

*Keywords:* Comprehensive exam in Russian Language as a foreign language, history of Russia and the basics of legislation in Russian Federation, lexical minimum, speech sphere of the immigrant, formal-business sphere.

**Никитина Татьяна Геннадьевна**

*Псковский государственный университет*

[cambala2007@yandex.ru](mailto:cambala2007@yandex.ru)

**Рогалева Елена Ивановна**

*Псковский государственный университет*

[cambala2007@yandex.ru](mailto:cambala2007@yandex.ru)

## **РУССКИЕ ПОСЛОВИЦЫ — ТУРКМЕНСКИМ ШКОЛЬНИКАМ: МНОГОУРОВНЕВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ЛАБОРАТОРИИ УЧЕБНОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ ПСКОВГУ**

В статье представлено новое направление работы словарной лаборатории Псковского университета: руководство проектами бакалавров из Туркмении, которые разрабатывают учебные материалы по русским пословицам для туркменской начальной школы. Эти многоуровневые проекты позволяют формировать профессиональные компетенции туркменских бакалавров, языковые навыки и лингвокультурологические знания школьников, приобщать к новым лексикографическим технологиям школьных учителей Туркменистана.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, пословица, учебный словарь, туркменская школа.

Разработка учебных словарей русских пословиц и фразеологизмов совместно с зарубежными коллегами — одно из направлений работы Экспериментальной лаборатории учебной лексикографии Псковского государственного университета. Такие словари, содержащие комментарии на родном языке учащихся и адресованные старшим школьникам и студентам, используют в своей работе преподаватели Эстонии, Чехии, Франции, Латвии. А к разработке словарей приглашаются не только преподаватели зарубежных вузов<sup>1</sup>, но и иностранные аспиранты и магистранты<sup>2</sup>, обучающиеся в ПсковГУ по профилю «Русский язык как иностранный», которым, в соответствии с нашей методической концепцией<sup>3</sup>, такая работа дает возможность совершенствовать свои профессиональные навыки семантизации и лингвокультурологического комментирования русских фразеологизмов и паремий, конструирования учебно-методических материалов с учетом фактора адресата — уровня владения русским языком и этнокультурной принадлежности учеников.

*Работа выполнена при финансовой поддержке РФФ (проект №20-18-00091, реализуемый в Санкт-Петербургском государственном университете)*

С появлением нового контингента — бакалавров профиля «Начальное образование» из Республики Туркменистан и новых запросов их работодателей (подготовка учителей для русско-туркменских начальных школ, где обучение русскому языку начинается со 2-го класса, и оперативная разработка учебно-методических материалов для этих школ) были определены новые направления работы словарной лаборатории и сконструированы модели учебных материалов, к разработке которых были привлечены туркменские бакалавры 3–4-х курсов, овладевшие теоретическими основами и технологиями обучения младших школьников, основами методики начального языкового образования и методики обучения русскому языку как иностранному (РКИ).

Для первых проектов был избран лингвокультурологически ценный материал русских пословиц, который представлен в учебниках русского языка для туркменской школы<sup>4</sup> без каких-либо комментариев. Формой учебной репрезентации этого материала туркменским школьникам стали поурочные разработки в формате лексикографически ориентированных «маршрутных листов» темы, с которыми под руководством учителя или самостоятельно работают обучающиеся, проходя шаг за шагом предлагаемые этапы освоения пословицы.

Туркменские бакалавры, привлеченные к составлению таких «маршрутных листов», знакомятся с лексикографической технологией интерактивного лингвокультурологического описания фразеологизмов и паремий, разработанной Е. И. Рогалевой<sup>5</sup> и воплощенной в словарных проектах лаборатории. На этой интерактивной лексикографической технологии, реализуемой в бумажном формате, базируются и поурочные разработки паремий, адресованные туркменским школьникам, которые после их обсуждения и корректировки на заседаниях методического семинара отправляются в школы Ашхабада и Дашогуза (Республика Туркменистан) и используются учителями параллельно с основными учебниками русского языка для отработки пословичного материала.

В соответствии с концепцией интерактивной учебной репрезентации паремий автор-составитель маршрутного листа ведет диалог со школьником, сразу же представившись ему: *Здравствуй, дорогой друг! Меня зовут Джахан Юлдашевна. Я — твоя землячка. Моя Родина — солнечный Дашогуз. Но сейчас я живу и учусь в университете в России, в древнем и красивом городе Пскове. Я буду учителем начальных классов. Я хочу тебя познакомить с некоторыми русскими пословицами. Также ты узнаешь от меня интересную информацию о России, о Пскове и, конечно, о Туркменистане* (текст сопровождается фотографией улыбающейся девушки).

Введение в тему от автора Джахан выглядит следующим образом: *Сегодня мы познакомимся с пословицей «Не боги горшки обжигают — люди» и узнаем о псковских и туркменских народных промыслах. А поможет мне один очень уважаемый рассказчик.*



Рассказчиком оказывается туркменский гончар и художник Бахтияр Ходжаниязов, который раскрывает секреты гончарного промысла, а заодно и образ пословицы. Рассказ о гончарном производстве продолжает директор псковского завода «Гончар». Красочные иллюстрации представляют продукцию завода, которому уже более 300 лет. Школьники узнают интересные факты из истории гончарного промысла в России и Пскове и получают вопрос на сообразительность: почему один из переулков в центре города называется Гончарным? Конечно, здесь издавна жили псковские гончары.

После освоения культурного фона пословицы и механизма развития ее значения Джахан предлагает туркменским школьникам прочитать сказку о царе Султане (она включена в маршрутный лист и, как и все материалы здесь, снабжена иллюстрациями), найти пословицу, которая сейчас изучается, вспомнить ее значение. Это упражнение на распознавание пословиц в тексте, наблюдение за особенностями их функционирования, которое продолжается на материале современной речи. Школьникам предлагаются диалоги их российских сверстников: обсуждаются сложные, непривычные дела, но пословица во всех случаях подтверждает, что не боги горшки обжигают — любое дело можно освоить. Следующий блок упражнений развивает навыки употребления пословицы — школьники восстанавливают ситуацию к использованной паремии, выбирают пословицу из бегущей строки для резюме, объясняют значение пословицы непонятливым сказочным персонажам, вспоминают уже изученные пословицы о труде.

И в заключение — употребление пословицы в оптимистической реплике Джахан: *Ребята, не бойтесь браться за то, что вам кажется невозможным, непосильным. Пробуйте, ошибайтесь и снова пробуйте. Придет время, и все получится. Ведь не боги горшки обжигают!* Попробовать свои силы, например, в роли художника предлагается тут же — красочные фотографии представляют образцы росписи псковской керамики, а контурный рисунок кувшина оставлен для творческой работы (школьник может раскрасить его красками, если получил распечатанный маршрутный лист, или сделать это в графической компьютерной программе), его задача — на собственном опыте убедиться, что не боги горшки обжигают, и рассказать о своей экспериментальной проверке содержания пословицы.

Помимо таких учебных репрезентаций единичных паремий, в лингвокультурологическом и функционально-коммуникативном аспекте разрабатываются и их тематические группы. Так, маршрутный лист «Пословицы о дружбе» туркменским детям представляет Розай Х., и, в соответствии с темой, она представляет их вместе со своим другом Колей, который тоже «знакомится» с читателями: *Привет! Меня зовут Коля Николаев. Я живу в Пскове. Очень рад познакомиться с вами. У нас в школе вела уроки очень хорошая студентка из Туркмении Розай Чарыевна. Теперь мы с ней дружим и вместе изучаем русские пословицы. Сегодня мы познакомим тебя с пословицами о дружбе.*

И сразу же история от Коли — фрагмент урока русского языка, на котором обсуждали пословицу *Не имей сто рублей, а имей сто друзей*. Кто-то Колиных одноклассников высказался в пользу ста рублей, а еще лучше — тысячи. На что Розай Чарыевна отреагировала пословицей *Доброе братство лучше богатства* и рассказала легенду (она тоже включена в маршрутный лист), из которой становится ясно: счастлив не тот, у кого много денег, а тот, у кого есть друзья, которые могут во всем помочь.

Под рубрикой «Это интересно» Розай предлагает школьникам текст об истории русского рубля, который раскрывает его значительную ценность в те времена, когда появилась пословица *Не имей сто рублей, а имей сто друзей*. Когда внутренняя форма и логика этой пословицы осмыслена, вводятся и другие паремии: *Друзья познаются в беде; В пути ли, дома ли плох тот товарищ, который всю работу на другого валит; Приятелей много, да друзей нет*. Их смысл школьники выводят из ситуаций употребления и соотносят с новыми ситуациями. О своем надежном старом друге, который помог выбраться из бурной речки, рассказывает Коля, вспомнивший пословицу *Старый друг лучше новых двух* (новые друзья только смеялись над Колей, который не смог перебраться с берега на берег, прыгая по камням).

Познавательный аспект работы с пословицами данной группы распространяется и на тему природы, что является одним из примеров, подтверждающих междисциплинарность проекта: *Но не только люди умеют дружить, в природе такое тоже случается. Только дружба такая называется «симбиоз». Например, многие грибы дружат с деревьями: с березой — подберезовик, с осинкой — подосиновик, с соснами и елями — рыжики. Такая «дружба» нужна и дереву, и грибу, она помогает им расти и питаться*. На примере природных реалий раскрывается и еще один важный аспект темы. «Всегда ли дружба бывает настоящей?» — спрашивает Розай и приводит интересный пример из мира растений, который позволяет ввести еще две пословицы о дружбе: *А еще, оказывается, без грибов не могут расти и развиваться прекрасные цветы орхидеи. Грибы помогают им питаться, они дают им капельки питательной жидкости. Правда, такую «дружбу» настоящей назвать нельзя, ведь орхидеи только берут, а сами ничего не дают взамен. Так вот и у людей бывает: «Зовется другом, а обирает кругом» (обирает — то есть забирает все себе). Настоящие друзья так не поступают, они всегда помогают и заботятся друг о друге, стараются не только брать, но и отдавать. Поэтому и говорят: «Дружба заботой да подмогой крепка»*.

В заключение школьникам предлагается настоящая исследовательская работа: составить список всех известных им русских пословиц о дружбе, а их содержание представить в форме эссе «В чем ценность дружбы (по материалам русских пословиц)».

По рассмотренным выше материалам можно сделать вывод о том, что в школьные учебники русского языка для туркменской школы, из которых методом сплошной выборки извлекались пословицы для разработки в марш-

рутных листах, включено определенное количество паремий, вышедших из активного употребления. Такие пословицы в проектах бакалавров комментируются в лингвокультурологическом плане, но не включаются в речевые упражнения, не актуализируются в современных коммуникативных ситуациях. Целесообразность такого подхода была доказана У. Ая, которая столкнулась с аналогичной ситуацией, анализируя учебники русского языка для эстонской школы<sup>6</sup>.

В целом же, отмечая многоуровневый характер реализуемых проектов, подчеркнем их направленность на формирование профессиональных навыков туркменских бакалавров — будущих преподавателей русского языка и на совершенствование языковых навыков и расширение лингвокультурологических знаний туркменских школьников. Отметим и значимость разрабатываемых материалов для приобщения туркменских учителей к инновационным паремиографическим технологиям. Маршрутные листы, разрабатываемые по моделям интерактивных словарных статей, могут быть объединены в полноценные словарные пособия или, дополненные комментариями на туркменском языке, будут изданы в серии двуязычных словарей Экспериментальной лаборатории учебной лексикографии ПсковГУ.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Никитина Т. Г., Рогалева Е. И., Бурешова Б., Рыковска М.* Учебный словарь русской фразеологии на русском и чешском языках. Прага: Fraus, 2013. 272 с.; *Рогалева Е. И., Никитина Т. Г., Желибтер Т., Пёшо М.-П.* Фразеологизмы в нашей речи. Учебный словарь с комментариями на французском языке. Псков: ЛОГОС Плюс, 2015. 200 с.

<sup>2</sup> *Ая У., Никитина Т. Г., Рогалева Е. И.* Пословицы в русской речи. Учебный словарь с комментариями на эстонском языке. Псков: Логос Плюс, 2012. 124 с.; *Рогалева Е. И., Никитина Т. Г., Лиениня Л.* Фразеологизмы в нашей речи. Учебный словарь с комментариями на латышском языке. Псков: Логос, 2020. 204 с.

<sup>3</sup> *Никитина Т. Г., Рогалева Е. И.* Создание современных средств обучения как вид проектной деятельности иностранных студентов-филологов // Динамика языковых и культурных процессов в соврем. России. Вып. 6. Мат-лы VI Конгресса РОПРЯЛ, Уфа, 11–14 октября 2018 г. / гл. ред. Л. А. Вербицкая. СПб.: РОПРЯЛ, 2018. С. 1624–1629.

<sup>4</sup> *Ходжамедова Т. Е., Ахундова В. В., Гельдыева Г. О., Ялкабова Н. Г.* Русский язык. Пробный учебник для 4 класса общеобразовательных школ. Ашхабад: Туркменская государственная издательская служба, 2015. 224 с.; *Ходжамедова Т. Е., Пирлиева О. К., Ахундова В. В.* Русский язык. Пробный учебник для 3 класса общеобразовательных школ. Ашхабад: Туркменская государственная издательская служба, 2015. 222 с.

<sup>5</sup> *Рогалева Е. И.* Современная учебная фразеология: теория и практика. Псков: Логос, 2014. 344 с.

<sup>6</sup> *Ая У.* Формирование лингвосоциокультурной компетенции эстонских старших школьников на материале русских пословиц: дис. ... канд. пед. наук / Псковский государственный университет. Псков, 2016. С. 49–53.

**Nikitina, T. G.**

*Pskov State University*

**Rogaleva, E. I.**

*Pskov State University*

**RUSSIAN PROVERBS — FOR TURKMEN SCHOOLCHILDREN: MULTI-LEVEL  
EDUCATIONAL PROJECTS OF EXPERIMENTAL LABORATORY  
OF EDUCATIONAL LEXICOGRAPHY IN PSKOV STATE UNIVERSITY**

The article presents a new direction of the Pskov University Dictionary Laboratory: project management for Turkmen bachelor students who develop educational materials on Russian proverbs for the Turkmen primary school. These multi-level projects make it possible to form the professional competencies of Turkmen bachelors, improve the language skills and linguistic knowledge of schoolchildren, and introduce school teachers of Turkmenistan to new lexicographic technologies.

*Keywords:* Russian as a foreign language, proverb, educational dictionary, Turkmen school.

## КОНТЕКСТЫ РЕАЛИЗАЦИИ В РЕЧИ НАРЕЧИЙ *ПОТОМ* / *ТЕПЕРЬ* В ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

В статье рассматриваются причины типичной ошибки, допускаемой студентами в публичном выступлении в ситуации перехода от одной микротомы к другой. Ошибка заключается в использовании наречия *потом* вместо *теперь* (*сейчас*). Это, по мнению автора, можно объяснить не только интерференцией и недостаточно сформированной лингвистической компетенцией учащихся, но и спецификой значения обоих русских наречий, имеющих общие компоненты значения: ‘предшествующий момент’ и ‘последовательность’, реализующиеся, однако, в разных временных контекстах: гетерохронном (*теперь*) и монокронном (*потом*); а также возможностью концептуализировать данную ситуацию (переход к другой микротеме) через идею последовательности, что допускается и логикой русского языкового сознания.

*Ключевые слова:* РКИ, наречия *потом*, *теперь*, гетерохронный / монокронный контекст.

Преподаватели русского языка как иностранного по опыту знают, что ошибки, которые допускают в речи студенты, изучающие русский язык, часто становятся материалом для научно-методических размышлений, поскольку нарушение актуализирует ситуацию нормы, причем не в кодификационном плане, а в плане условий ее реализации в речи.

Многие преподаватели встречались с ошибкой, которую часто допускают в речи китайские студенты, когда во время публичного выступления, заканчивая одну микротему и переходя к другой, вместо того чтобы сказать: «...а *теперь* / *сейчас* рассмотрим это / поговорим / я расскажу об этом» — говорят а «*потом* я расскажу об этом». Эта ошибка настолько типичная, что было бы интересно разобраться в ее причинах. Как известно, неправильное словоупотребление чаще всего мотивировано либо интерференцией, либо недостаточно развитой лингвистической компетенцией обучающихся. В первом случае мы имеем дело с разным отражением и вербализацией данной ситуации в родном языке, во втором — с тем, что обучающиеся не знакомы с лингвокультурологической спецификой отражения ситуации в русском языке.

Чтобы выяснить причины ошибки в данном случае, прежде всего обратимся к толковому словарю русского языка. Согласно словарю Ожегова, местоименное наречие *потом* имеет значение ‘*Спустя некоторое время, после; вслед за кем/чем-нибудь*’. Собственно говоря, внутренняя форма наречия достаточна прозрачна: *по(сле) то(го)*. Наречие *теперь* имеет значения ‘*настоящее время, ныне, сейчас*’ + то же ‘*в сравнении с ‘предшествующим моментом,*

прежним временем или с оттенком: при изменившихся обстоятельствах, при создавшихся условиях’, а также ‘при переходе от одной темы к другой употр. в знач., близком к знач. союза *вслед за тем, а вот, и вот* (разг.)’. Стоит отметить, что словарь фиксирует это специфическое, интересующее нас значение, и поэтому можно утверждать, что у студентов, допускающих подобную ошибку, недостаточно сформирована лингвистическая компетенция: они не знают этого значения слова *теперь*. Однако анализ значений слов позволяет прийти и к другому выводу: в самом русском языке есть определенные условия для совершения этой ошибки.

Как видно из словарных статей, в наречиях *потом* и *теперь* есть два общих компонента значения: ‘предшествующий момент’ и ‘последовательность’; оба они реализуются в контекстах, связанных с сопоставлением двух хронологически связанных событий, одно из которых произошло / происходит / произойдет раньше того (второго), которое произошло / происходит / произойдет после него (первого). Простые примеры убеждают нас в этом: (*Сначала*) *Он поел, а/и потом пошел на работу* (последовательность действий в прошлом). (*Обычно сначала*) *Он ел / ест, а потом шел / идет на работу* (регулярная последовательность действий в прошлом и настоящем); (*Сначала*) *Он поест, а потом пойдет на работу* (последовательность действий в будущем). Как можно убедиться на примерах, действия, последовательность которых зафиксирована наречием *потом*, осуществляются в монохронном контексте, т. е. переход от одного действия к другому происходит в одно время: прошедшем, настоящем, будущем.

Рассмотрим условия реализации наречия *теперь*: *Он поел и теперь идет / пойдет на работу*. Другие варианты невозможны: \**Он ест и теперь идет на работу*. \**Он поест и теперь пойдет на работу*. Примеры убеждают нас в том, что условием реализации наречия *теперь* является гетерохронный контекст. Референтом этого наречия является ситуация хронологического скачка: из прошлого в настоящее или будущее.

Таким образом, общие компоненты ‘предшествующий момент’ и ‘последовательность’ реализуются в разных контекстах: точка зрения на предшествующее событие оценивается с позиции настоящего / будущего (*теперь*) и с позиции того же времени (*потом*).

Нельзя не отметить, что наречие *потом* также может быть реализовано в ситуации гетерохронного скачка: *Он только что поел, (а) на работу он пойдет потом (не сейчас)*. Однако в данном контексте семантический вес *потом* становится недостаточным, и поэтому компоненты значения ‘предшествующий момент’ и ‘последовательность’ усиливаются двумя средствами, маркирующими настоящий момент: инверсией, создающей условия для латентного противопоставления с текущим моментом, и временным маркером *только что* в первой части. При этом *потом* фиксирует неопределенность временного промежутка между действиями: следующее действие будет неизвестно когда. В монохронном контексте неопределенность временного промежутка

не актуализируется, временного разрыва между событиями нет; реализуется значение ‘*спустя некоторое время*’, возможно очень незначительное, буквально сразу по завершении первого действия.

Если мы обратимся к ситуации публичного выступления, с которой, собственно говоря, и начали, то *потом* в данном контексте может быть использовано только в том случае, если имеется в виду, что следующий блок информации будет сообщен не сейчас, а через неопределенное время, ‘*спустя некоторое время*’. При реализации данного смысла место наречия *потом* в предложении должно меняться с тематического на рематическое: ..., а об этом мы поговорим *потом*, но \* ..., а *потом* поговорим об этом (Мы закончили говорить о существительных, а о глаголах мы поговорим *потом*, но \* Мы закончили говорить о существительных, а *потом* мы поговорим о глаголах). Если же речь идет о той информации, которая будет сообщаться сразу по окончании предыдущего информационного блока, то для русского языкового сознания дифференциальным признаком этой ситуации является ‘*настоящий момент*’; временной зазор между только что закончившимся прошлым и уже начинающимся будущим несущественен, поэтому в этой ситуации можно использовать и наречие *сейчас*, одно из шести значений которого, кстати говоря, согласно словарю С. Ожегова, ‘*очень скоро, немедленно*’: Мы закончили говорить о существительных, и *теперь / сейчас* поговорим о глаголах.

Для иностранцев, а именно для китайцев, допускающих рассматриваемую нами ошибку, данная ситуация, очевидно, концептуализируется через дифференциальные признаки ‘предшествующий момент’ и ‘последовательность’. Стоит отметить, что и русский язык допускает такую концептуализацию, но только в условиях гетерохронного контекста, в котором используется наречие *теперь*.

Таким образом, ситуация перехода от одной микротемы к другой в русском языковом сознании может быть концептуализирована одновременно двумя способами: через компонент значения ‘*предшествующий момент*’ и ‘*последовательность*’ (*теперь*) и через компонент значения ‘*настоящий момент*’ (*сейчас / теперь*). Кроме того, в русском языке ситуация перехода от одного действия к другому может быть реализована как в монохронном, так и в гетерохронном контекстах. Соответственно, для двух разных ситуаций в языке существуют разные лексические средства: *потом* и *теперь*.

Следует сказать, что в одном из наиболее авторитетных и популярных учебных пособий по лексике представлены семантические и контекстуальные различия пар наречий: *затем / потом: сейчас / теперь*<sup>1</sup>. Однако цель упражнений данного пособия — развести значения наречий внутри пар. Интересующая же нас ошибка, связана не с разграничением значений внутри пары слов, а с наличием общих компонентов в значении наречий *потом* и *теперь*. Поэтому целесообразно показать иностранным учащимся оба способа реализации ситуации перехода от одной микротемы к другой в русском языковом сознании.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Лексика русского языка: сборник упражнений / Э.И. Амиантова и др.; под ред. Э. И. Амиантовой. М.: Флинта: Наука, 2008. 376 с.

**Nikolaeva, N. Vl.**

*Moscow Pedagogical State University (MPGU), Moscow*

### **THE CONTEXTS OF USING ADVERBS *THEN* AND *NOW* IN SPEECH: CULTURAL LINGUISTIC ASPECT**

The article is dedicated to the reasons of common mistake made by foreign students. The mistake is typical in public speech during passing from one question to another. Students often use the adverb then instead of now. According to the author this could be explained by several reasons: 1) non-linguistic factors (such as interference or not well formed competence of students); 2) specific of the meaning of both Russian adverbs which have common components of meaning: 'the previous moment' and 'sequence' which are realized in different time contexts: heterochronos (now) and monochronos (then); 3) the ability to conceptualize this situation (passing to another question) through the idea of sequence which is allowed by the logic of Russian language conciseness.

*Keywords:* Russian as a foreign language, adverbs then and now, heterochronos (now) and monochronos context.



## СЕМАНТИЧЕСКОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В данной статье рассматриваются вопросы, связанные с изучением русского языка как иностранного при помощи метода семантического конструирования. Обозначена основная проблема: необходимость усиления работы по освоению лексики русского языка иностранными студентами для расширения возможностей межкультурной коммуникации. В целях исследования используются следующие методы: обобщение, сравнение, лингвокультуроведческое описание и анализ, комплексный анализ художественного текста. Подчеркивается, что именно изучение семантики лексем на основе художественных текстов и языковых метафор позволяет пробудить у студентов устойчивый интерес к русскому языку. Дается поэтапное описание использования метода семантического конструирования на занятиях со студентами-иностранцами. Сделан вывод о его некоторой сложности, но при этом высокой результативности.

*Ключевые слова:* семантическое конструирование, метод изучения, русский язык как иностранный, интерпретация.

Важнейшим этапом изучения языка является работа с лексикой, понимание ее многообразия, анализ особенностей и структуры лексических единиц. И если лексема не только воспринимается как графический (звуковой) знак, но и ассоциируется со смыслом, закрепленным за данным знаком у носителей языка, то она становится семантически валентной, входит в активный лексический запас.

Традиционно изучение лексического материала строится на последовательных этапах: введение новой лексики (предъявление и интерпретация в контексте); обеспечение ее усвоения и повторения; контроль уровня языковой компетенции (письмо-чтение, говорение-слушание)<sup>1</sup>.

Методы, способствующие более правильному и быстрому усвоению лексического материала многообразны: перевод, предметная актуализация, подбор синонимов и антонимов, группировка, перечисление и многие другие.

В данной статье рассмотрим метод семантического конструирования — один из самых эффективных методов при изучении русского языка как иностранного. Он позволяет работать с лексическим материалом комплексно, опираясь на все языковые уровни. Это дает максимально полное представление о возможностях русского языка, его семантическом разнообразии и уникальности, формирует глубокое понимание мировоззрения русского народа, создает крепкую основу для успешной межкультурной коммуникации.

На начальном этапе обучения продуктивны «ассоциативные штурмы», т. е. подбор спонтанных ассоциаций к заданной лексеме<sup>2</sup>. При необходимости можно вводить ограничения, например, к лексеме *университет* было предложено найти только прилагательные, получилось: *близкий, далекий, высокий, шумный, тихий, большой, странный, скрипучий, гулкий, сложный*. Лексема *карьера* вызвала следующие ассоциации: *бежать, ждать, сложно, далеко от дома, учиться, успех, тяжелая работа, счастье, семья*. Введение в контекст каждого слова, попытка более детально разобраться, почему университет шумный и тихий одновременно, каким образом карьера связана с семьей, позволяют достаточно быстро сформировать комфортную эмоциональную атмосферу в группе, интерес к творчеству, стремление проявиться как личность.

Далее целесообразно параллельное семантическое исследование лексем, которые обозначают предметы (понятия), и художественных образов. Например, лексема *Солнце* всегда вызывает однозначные ассоциации: *звезда, имеющая определенные характеристики; центр Солнечной системы*. Большое удивление вызывают предложения типа: *Солнце — мама солнечного зайчика, Солнце к той стороне неба прижалось лбом*, в которых слово-понятие трансформируется в слово-образ. Но как только механизм данной семантической трансформации становится очевидным, открывается огромное количество возможностей, связанных с семантическим конструированием. Осуществляться это может и в минимальном контексте, что особенно важно на начальном этапе работы с лексикой. Например, предложение *Солнце садится* студенты первого курса переосмыслили таким образом: *Солнце касается горизонта, Солнце висит на краю неба, Солнце ударило о землю, Солнце зацепилось за горизонт*.

Несомненно, этап объяснения перехода слова-понятия в слово-образ требует времени и определенных усилий со стороны преподавателя, но в итоге мы видим более глубокое понимание русского языка, трепетное отношение к слову, интерес к чтению художественных текстов, заучиванию их наизусть и, главное, постоянным попыткам создавать собственные образы. Анализируя значение слова, мы выходим именно к объекту, предмету, процессу и подробно рассматриваем все характеристики, функциональность, закономерности пересечения с другими предметами и понятиями.

Следующим этапом работы могут стать задания, направленные на активное изучение собственно образных слов, языковых метафор<sup>3</sup>. Лучшие результаты дает наблюдение за языковыми явлениями в обычной жизни. Студенты в течение определенного времени записывают все лексемы, которые воспринимают как образные. Например, названия: «*Снаряд*» (магазин матрасов), «*Буквоед*» (книжный магазин), «*Естдрайв*» (цикл гастрономических экскурсий). Или выражения из разговорной речи: *не кипятись, лес рук, блестящие способности* и т. д.

Интерес представляет и изучение карты региона на предмет выявления необычных географических названий. В Краснодарском крае — *Черное*

*море, гора Индюк, станции Юго-Северная, Старонижестеблиевская, река Кураж* и др. Понимание значения слова вызывает яркий эмоциональный отклик у обучающихся, позволяет углубить и расширить их представление об истории Кубани и России в целом. Вновь следует отметить сложность, кропотливость и невысокий темп данной работы. Но наблюдается повышение интереса к изучению языка, увеличивается количество вопросов, связанных с сочетаемостью лексем, у некоторых студентов наблюдение за жизнью языка становится привычкой.

Дальнейшие методические действия, которые связаны с семантическим конструированием, опираются на небольшие тексты (притчи, анекдоты) или фрагменты художественных произведений.

О погоде в марте, например, синоптик скажет: переменная облачность, ожидаются осадки в виде мокрого снега. Федор Иванович Тютчев в стихотворении 1836 г. «Зима недаром злится...» о смене сезонов писал так:

Зима еще хлопочет  
И на Весну ворчит.  
Та ей в глаза хохочет  
И пуще лишь шумит...  
Взбесилась ведьма злая  
И, снегу захватя,  
Пустила, убегая,  
В прекрасное дитя...

Для адекватного понимания требуется детальный анализ текста, с выявлением субъектов и места действия, их характеристик и т. д. Начиная с глубокого лингвистического анализа (части речи, формы слова, подбор синонимов и антонимов, группировка, анализ синтаксического построения), обязательно переходим к личности автора, эпохе создания текста, объяснению подтекста. Особый интерес могут представлять лингвострановедческие (регионально-значимые) тексты<sup>4</sup>. Их изучение позволяет сформировать более внимательное, вдумчивое отношение к истории и традициям России, пробудить живой интерес к дальнейшему освоению русского языка не только для профессионального общения.

В группах, где велось обучение с применением метода семантического конструирования, на более продвинутых этапах изучения русского языка наблюдается повышенный интерес к чтению художественных текстов, заучиваются наизусть поэтических произведений. Есть случаи, когда студенты пытаются сами сочинять стихи или песни на русском языке. Эти группы демонстрируют более высокие результаты при освоении подязыка специальности и контроле остаточных знаний.

Можно сделать вывод о высокой эффективности применения метода семантического конструирования при изучении русского языка как иностранного, несмотря на некоторую сложность его использования в иностранной аудитории на начальном этапе обучения.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / под ред. А. Н. Шукина. М.: Русский язык, 2003. 304 с.

<sup>2</sup> Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений. Оценка, событие, факт. М.: Наука, 1988. 340 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> Уфимцева Н. В., Черкасова Г. А., Балясникова О. В. и др. Региональное языковое сознание коми, русских, татар: проблемы взаимовлияния. М.; Ярославль: Издательство Канцлер, 2017. 240 с.

**Novikova, U. V.**

*Kuban State Technological University*

## SEMANTIC CONSTRUCTION IN LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

This article discusses issues related to the study of Russian as a foreign language using the method of semantic construction. The main problem is identified: the need to strengthen the work on mastering the vocabulary of the Russian language by foreign students in order to expand the possibilities of intercultural communication. For the purpose of the study, the following methods are used: generalization, comparison, linguistic and cultural description and analysis, complex analysis of a literary text. It is emphasized that it is the study of the semantics of lexemes on the basis of literary texts and linguistic metaphors that allows students to arouse a steady interest in the Russian language. A step-by-step description of the use of the method of semantic construction in the classroom with foreign students is given. It is concluded that it is somewhat difficult, but at the same time highly effective.

*Keywords:* semantic construction, learning method, Russian as a foreign language, interpretation.

Обухова Татьяна Михайловна

Высшая школа перевода (факультет)  
Московский государственный университет  
имени М. В. Ломоносова

vysotssskaya@gmail.com

## КОРПУСНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ: РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ САМОКОРРЕКЦИИ У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

Настоящая статья представляет собой описание (не претендующее на полноту) алгоритма работы по формированию навыка самокоррекции у иностранцев, изучающих курс русской письменной речи. Кроме того, в статье предлагается набор типовых приемов, позволяющих учащимся справиться с различными трудностями языковой природы в письменном тексте. Как алгоритм, так и типовые приемы разработаны на основе инструментария Национального корпуса русского языка, что говорит о возможности комплексного применения корпуса в обучении письму как конкретному виду речевой деятельности.

*Ключевые слова:* корпусная лингводидактика, Национальный корпус русского языка, русский язык как иностранный, ошибка, письменная речь, самокоррекция.

Образовательный процесс сегодня невозможно представить без различного рода цифровых инструментов. Одни широко известны и активно используются в лингводидактике, другие, например языковые корпуса, менее распространены.

Корпусом называют собрание текстов на определенном языке, представленное в электронной форме и снабженное научным аппаратом (разметкой), и чем полнее и совершеннее разметка, тем лучше считается корпус<sup>1</sup>. На основе корпуса можно получить данные о частоте языковых (речевых) явлений (в том числе выявления ключевых концептов культуры), о контекстах языковых явлений, об изменении частот и контекстов в различные периоды времени, о поведении языковых единиц в авторских текстах, о совместной встречаемости и семантике лексических единиц, об особенностях их сочетаемости, о вариативности языковых единиц, о типичных отклонениях в речи изучающих иностранный язык и т. д.<sup>2</sup> Такое многообразие возможностей возможно если не заменить, то дополнить существующие словари и справочники, к которым обращаются учащиеся.

И отечественные лингвисты Н. Б. Гвишиани, В. П. Захаров, В. А. Плунгян, и западные методисты Д. Синклер и М. Маккарти активно призывают

Работа выполнена с использованием средств государственного бюджета по госзаданию на 2020–2024 гг. (проект FZNM-2020-0005)

к использованию корпусной лингводидактики в обучении ввиду ее аутентичной природы и богатейшей эмпирической базы<sup>3</sup>. В русистике как раз наблюдается очевидный рост интереса к корпусным технологиям<sup>4</sup>. Об этом говорит хотя бы тот факт, что за последний год почти одновременно вышло два выпуска журнала об использовании корпусов в обучении русскому языку как иностранному (РКИ) и в его изучении — один российский «Русский язык за рубежом», а другой — американский «Russian Language Journal». Это говорит о положительной тенденции в области применения корпусных инструментов в процессе обучения русскому языку, в том числе РКИ. При этом описание методов и приемов использования корпуса в обучении РКИ, составление комплекса упражнений применительно к отдельным видам речевой деятельности остается насущной лингводидактической задачей<sup>5</sup>.

С точки зрения использования корпусных элементов в лингводидактике особую актуальность корпус приобретает при обучении продуктивным видам речевой деятельности, а именно — говорению и письму, в частности в процессе коррекции ошибок учащихся при формировании навыков письменной речи. Причина, по которой для рассмотрения было выбрано письмо как вид речевой деятельности, заключается в том, что, во-первых, несмотря на обширную классификацию корпусов различных типов (в частности, устных и письменных), последние представлены наиболее полно. Корпус письменных текстов, являясь уникальной базой данных письменных образцов различных жанров, наиболее отвечает нашим исследовательским интересам. Во-вторых, выбор навыка письменной речи для исследования представлен актуальностью проблемы его формирования<sup>6</sup>. Говоря об обучении языку, стоит сказать, что именно формирование навыка письма представляет наибольшую сложность, равно как для носителей языка, так и для тех, кто изучает иностранный язык.

Изучение иностранного языка всегда характеризуется неизбежным появлением ошибок. В методике преподавания иностранного языка как ошибки, так и способы их коррекции рассмотрены достаточно широко<sup>7</sup>. Сравнительно скромнее описана методика коррекции ошибок с помощью лингвистического корпуса, и совсем скромно выглядят в отечественной лингводидактике корпусные методы коррекции ошибок при изучении русского языка иностранными учащимися<sup>8</sup>.

Коррекция как общедидактический прием включает прогнозирование отклонений от поставленных целей обучения, выявление таких отклонений и причин их возникновения, принятие мер по их устранению<sup>9</sup>. Коррекция необходимо должна быть дополнена механизмом самокоррекции, который приобретается в процессе обучения и свидетельствует о наличии у обучающегося эталона правильной речи, благодаря которому и возможно самостоятельное исправление ошибок<sup>10</sup>.

Лингвистический корпус видится важным инструментом для приобретения навыков анализа собственной речи, понимания структуры языка, для

формирования и развития учебной автономии учащихся и самостоятельного исправления ошибок в собственных письменных высказываниях. По мнению Л. И. Агафоновой, использование корпусных технологий может существенно интенсифицировать учебный процесс в режиме автономной учебной деятельности обучающихся<sup>11</sup>. При этом уровень владения языком не будет существенным препятствием при качественно организованной учебной работе, при моделировании соответствующих корректирующих методов.

Предлагаем разработанный и апробированный нами в курсе по развитию навыков письменной речи алгоритм учебных заданий и типовых способов применения корпусных инструментов (во многом подсказанных работами коллег<sup>12</sup>) для формирования навыка самопроверки и исправления ошибок, связанных с аспектами языка. Дисциплина изучалась иностранными бакалаврами на первом курсе в течение весеннего семестра 2020/2021 учебного года в Высшей школе перевода (факультете) МГУ им. М. В. Ломоносова, средний уровень потока приближается к В1. Предложенная система работы учитывает этапы описанной трехуровневой системы коррекции и направлена на формирование навыка самопроверки и самоконтроля при выполнении письменных заданий.

1. Проверка корректности использования лексической единицы или грамматической формы. Например, сомнение в возможности использования предлога или правильности его выбора (*в/на стадионе*), а также правильности написания окончания нивелируется с помощью строки поиска точных форм или же лексико-грамматического поиска, используя комбинацию *PR+стадион (loc)*. Приведем еще один пример, связанный с проверкой правильности написания глагольных форм (личные окончания глаголов, наклонение, образование причастий и деепричастий и др.). Для глагола *читать* в лексико-грамматическом поиске выбираем набор из пяти параметров *dat,partcp,plen,praes,pl* и получаем две словоформы — *читающим* и *читаемым* при 167 вхождениях.

2. Образование слов нужной части речи от известного корня. Так, задав в лексико-грамматическом поиске часть лексемы *кни\*+A*, учащийся получит прилагательное «книжный». Таким способом можно также проверять наличие части речи с интересующим корнем в русском языке.

3. Проверка правильности написания суффиксальной диминутивной модели. В данном случае пригодится форма семантических признаков. Например, часть лексемы *крош\** в сочетании с грамматическими признаками *A,nom,sg,m* и семантическими *d:dim* даст слово *крошечный*, в сочетании с *S,nom,sg+r:concr & d:dim* — слово *крошка*.

4. Проверка выбора лексемы и поиск нужной лексической единицы. Данный тип проверки представляется актуальным из-за частотности ошибок, вызванных лексико-семантической интерференцией. Ответ на вопрос «каким бывает снег» можно найти, задав комбинацию *A,plen+снег*. Учащийся убедится, что *снег* бывает *тяжелым, мокрым, рыхлым* и др.

5. Лексическую сочетаемость можно проверять с помощью лексико-грамматического поиска, заполнив каждую строку искомыми леммами. Например, задав поиск сочетания *играть+роль* мы получим 707 вхождений, а при поиске сочетания *играть+предназначение* не обнаружим в НКРЯ ни одного примера.

6. Для проверки порядка слов нужно использовать поле расстояние, где положительное число соответствует прямому порядку слов, а отрицательное — обратному. Например, задавая условие *от 0 до -1* для пары слов *песня+плыть*, студенты получают три результата с обратным порядком слов, при этом между словами не будет расстояния. Условие *от -2 до -2* предлагает шесть результатов, где выбранные нами пары слов отстоят друг от друга на одну словопозицию. Стоит отметить, что данный корпусный инструмент целесообразно дополнить веб-поиском, поскольку перебирать всевозможные условия в форме расстояние представляется проблематичным.

7. Проверка правильности использования знаков препинания. Например, обособление запятыми вводных слов или конструкций, которые являются важной частью письменного текста. Комбинация *по-видимому + всотта, асотта* убеждает учащегося в правильности обособления вводного слова запятыми с обеих сторон.

8. Проверка актуальности использования того или иного слова из предложенного словарем синонимического ряда. Можно произвести сортировку в окне результатов поиска в основном корпусе, упорядочив в настройках по дате создания в обратном порядке. Так, мы можем убедиться, что *подворье*, во-первых, используется реже *гостиницы*, т. е. менее частотно — 1596 вхождений против 18 711, а во-вторых, самый свежий документ со словом *подворье* датируется 2016 г., тогда как слово *гостиница* — 2018 г. Существует и другой алгоритм действий, предполагающий использование графиков, которые наглядно показывают распределение слов по годам. Помимо актуальности использования, важен выбор правильного стилистического регистра, степень выраженности признака, поэтому стоит рекомендовать учащимся не пренебрегать индуктивным анализом полученных примеров.

Сам же алгоритм заданий выглядит следующим образом:

– Постепенное знакомство с корпусными инструментами и их внедрение в учебный процесс с помощью упражнений как дедуктивного, так и индуктивного типа.

– Определение «зон» ошибки (в том числе интуитивно) на примере учебного текста и выбор подходящего для самопроверки корпусного инструмента, создание поискового запроса. Выполнение заданий на поиск зоны потенциальной ошибки.

– Выполнение упражнений (желательно составленных на базе НКРЯ) на исправление ошибок / выбор верного оборота из нескольких предложенных. Заметим, что нуждающиеся в исправлении слова должны быть одними из наиболее частотных в составе выбранных конструкций.



– Исправление чужих ошибок. Это могут быть небольшие по объему высказывания с нарочно допущенными преподавателем ошибками, исправление которых возможно благодаря изученным корпусным инструментам. Зону ошибки первоначально можно отмечать, затем отказаться от такого рода подсказки. Другим вариантом может стать обмен письменными работами между учащимися.

– Исправление собственных ошибок после проверки письменного задания преподавателем. Первоначально преподавателю стоит выделять отдельным цветом те ошибки, которые учащийся может исправить с помощью корпуса самостоятельно. Кроме того, можно писать краткие комментарии, указывающие на подходящий инструмент коррекции.

Благодаря описанному подходу, по итогам учебного семестра наблюдается положительная динамика в области формирования навыка самокоррекции. Учащиеся смогли проследить собственный прогресс в изучении иностранного языка. Эффективность, на наш взгляд, была достигнута путем регулярного использования корпусных инструментов как во время аудиторных занятий, так и при самостоятельном выполнении письменных заданий.

В заключение хотелось бы сказать, что корпусно-ориентированный подход обладает большим потенциалом в преподавании иностранного языка и в контексте лингводидактики находит свое отражение в разных областях, в том числе в создании корректирующих упражнений на материале корпуса. Стоит признать, что из-за ограниченности используемых корпусных инструментов и, возможно, недостатка опыта в данной сфере деятельности данную работу нельзя назвать полной. В будущем планируется разработка комплексной системы работы с ошибками разного уровня (лингвистического, дискурсивного и прагматического характера), а также усложнение самого алгоритма заданий для развития навыка самокоррекции на основе корпуса. Тем не менее мы надеемся, что перечисленные в данной статье практические рекомендации окажут некоторую помощь преподавателям, которые задаются вопросом, как бороться с ошибками студентов, а студентам, изучающим русский язык как иностранный, помогут повысить свою общую компетентность в области письменной речи.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Плунгян В. А.* Зачем нужен национальный корпус русского языка? Неформальное введение // Национальный корпус русского языка: 2003–2005. М.: Индрик, 2005. С. 6–20.

<sup>2</sup> *Азимов Э. Г., Шуккин А. Н.* Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М.: Русский язык. курсы, 2019. С. 138.

<sup>3</sup> *Горина О. Г.* Использование технологий корпусной лингвистики для развития лексических навыков студентов-регионоведов в профессионально-ориентированном общении на английском языке: дис. ... канд. пед. наук. М., 2014. 321 с.

<sup>4</sup> *Копотев М. В.* Введение в корпусную лингвистику: Электронное учебное пособие для студентов филологических и лингвистических специальностей университетов

[Электронный ресурс] // Изучаем Digital Humanities. Прага, 2014. URL: <https://dhumanities.ru/resource/kopotev-m-v-vvedenie-v-korpusnuyu-lingvistiku/> (дата обращения: 12.05.2021).

<sup>5</sup> *Лебедева М. Ю.* Дано мне тело — что мне делать с ним? Применение корпусных технологий в лингводидактике РКИ // Русский язык за рубежом. 2020. № 6. С. 4–13.

<sup>6</sup> *Иргизова К. В., Сафонкина О. С.* Корпус английского языка как средство анализа ошибок в письменной речи учащихся [Электронный ресурс] // Огарев-online. 2020. № 12. URL: <http://journal.mrsu.ru/arts/korpus-anglijskogo-yazyka-kak-sredstvo-analiza-oshibok-v-pismennoj-rechi-uchashchixsya> (дата обращения: 12.05.2021).

<sup>7</sup> *Бальхина Т. М.* Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007. 185 с.

<sup>8</sup> *Фидчук М. Ю.* Специфика корпуса на фоне традиционных учебных пособий и словарей // Сборник трудов по материалам Международного конкурса научно-исследовательских работ Фундаментальные и прикладные аспекты развития современной науки. К-131-0. НИЦ Вестник науки Уфа, 2020. С. 177–185.

<sup>9</sup> *Азимов Э. Г., Шукин А. Н.* Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М.: Русский язык. курсы, 2019. С. 139.

<sup>10</sup> *Шукин А. Н.* Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Филоматис, 2004. С. 178–179.

<sup>11</sup> *Агафонова Л. И.* Некоторые вопросы использования корпусных технологий как фактора повышения качества обучения иностранным языкам // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2009. № 87. С. 80–88.

<sup>12</sup> *Добрушина Н. Р., Левинзон А. И.* Национальный корпус русского языка в образовании // Cuadernos de Rusística Española. 2006. № 2. С. 41–60; *Еремина О. С.* Русские несвободные выражения в речи иностранцев: корпусный подход // Русский язык за рубежом. 2020. № 6. С. 29–35; *Морозова П. А.* О значимости корпусных данных в преподавании РКИ (на примере разработки лексико-грамматических упражнений) // Русский язык за рубежом. 2020. № 6. С. 44–49; *Лебедева М. Ю.* Обучение письменной речи на русском языке: новые вызовы и новые решения цифрового века // Русский язык за рубежом. 2017. № 4. С. 33–38; *Добрушина Н. Р., Левинзон А. И.* Информационные технологии в гуманитарном образовании: Национальный корпус русского языка // Вопросы образования. 2006. № 4. С. 163–179.

**Obukhova, T. M.**

*High School of Translation and Interpretation, Lomonosov Moscow State University*

## **CASE-BASED APPROACH TO THE TEACHING OF WRITTEN SPEECH: DEVELOPING THE FOREIGN STUDENTS SKILL OF SELF-CORRECTION**

This article is a description of the algorithm for developing the self-correction skill of foreigners studying the course of Russian writing. In addition, the article proposes a set of techniques that allow students to cope with linguistic difficulties in a written text. Both the algorithm and standard techniques are developed on the basis of Russian National Corpus tool that indicates the possibility of complex Corpus application in teaching writing.

*Keywords:* corpus linguodidactics, Russian National Corpus, Russian as a foreign language, error, written speech, self-correction.

## **ОТРАБОТКА СИТУАЦИЙ ФОРМАЛЬНОГО И НЕФОРМАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ УРОВНЯ А1 В ДИАЛОГОВОМ ТРЕНАЖЕРЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ. ПРИКЛЮЧЕНИЯ ТОМА В РОССИИ»**

Статья посвящена ситуациям формального и неформального общения в диалоговом тренажере русского языка как иностранного «Приключения Тома в России», который разрабатывался в соответствии с коммуникативной методикой преподавания русского языка как иностранного. В статье описаны этапы отбора материала, создание диалогов, приемы, используемые для введения лексики, незнакомой студентам. Также даны рекомендации к использованию тренажера в дистанционной и традиционной формах обучения.

*Ключевые слова:* формальные ситуации общения, неформальные ситуации общения, диалоговые тренажеры, русский язык как иностранный, коммуникативная методика.

Пандемия COVID-19 оставила преподавателей русского языка как иностранного без самого важного «инструмента» обучения — языковой среды. Студенты и слушатели подготовительных факультетов были переведены на дистанционное обучение, а большая часть иностранных студентов текущего учебного года (2020/2021) не смогли приехать в Россию, чтобы приступить к обучению, и до сих пор находятся на дистанте. Перед преподавателем стоит задача создать языковую среду в рамках своего занятия, что успешно решается с помощью коммуникативной методики, но теперь возникла новая проблема — оторванность обучающегося от самой русской языковой среды. После занятия он возвращается в родную языковую среду и не получает того объема практики русского языка, как получал бы при традиционном обучении. Если задания, связанные с грамматическим материалом, письмом, чтением и аудированием, можно найти во множестве онлайн-курсов, также их может подготовить преподаватель, то получить практику общения слушатели не могут. Многие специалисты отмечают проблемы с мотивацией у обучающихся, находящихся на дистанте. Сами обучающиеся объясняют это тем, что не могут попробовать свои знания на практике и оценить свой уровень владения русским языком.

Необходимость адаптировать занятия под дистант, обеспечить слушателей дополнительной практикой общения требует от преподавателя поиска новых педагогических инструментов. Таким инструментом может быть диалоговый тренажер «Русский язык как иностранный. Приключения Тома

в России», разработанный авторским коллективом преподавателей русского языка как иностранного Финансового университета (Е. В. Воробьева, Н. А. Козловцева, Е. С. Овсий, Н. Н. Толстова). Техническое исполнение тренажера было выполнено Центром электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, исполнителем проекта выступила компания «Лабийус».

Тренажер отличается от традиционного онлайн-курса тем, что он предназначен для формирования и совершенствования конкретных профессиональных навыков и умений обучающихся. Кроме того, он должен отображать реальные условия их применения.

Диалоговые тренажеры разрабатываются для получения коммуникативной практики и уже давно используются в западных языковых школах, однако подобных инструментов в практики обучения русскому языку как иностранному на сегодняшний день представлено совсем мало. Единственное крупное исследование, которое мы можем привести в пример, это исследование В. А. Жильцова<sup>1</sup>, где описаны этапы разработки виртуальной симуляции аутентичной языковой среды с помощью электронных образовательных ресурсов обучения РКИ. Однако в ней не упомянуты ресурсы для обучающихся начального уровня изучения РКИ.

Цель нашего тренажера «Русский язык как иностранный. Приключения Тома в России» — дать иностранцам отработать типичные диалоговые ситуации в рамках заданного уровня (A1) вне русской языковой среды. Он моделирует реальные ситуации формального и неформального общения иностранца с носителями языка. Такая практика необходима не только в рамках дистанционного обучения, но и для обучающихся, которые приезжают позже официального начала учебного года, и для представителей стран Азиатско-Тихоокеанского региона (Китай, Вьетнам, Япония, Корея). Они относятся к реактивным культурам, которые, как известно, имеют проблемы в установке и ведении коммуникации на иностранном языке. Особенно сильно с проблемой общения сталкиваются китайцы, имеющие свои культурные особенности, которые требуют особого поведения преподавателя в рамках учебного занятия<sup>2</sup>.

Использование этого методического инструмента активизирует выработку умений общения в русскоязычной среде.

При создании методического сценария авторы ставили перед собой следующие задачи:

- 1) формирование коммуникативных навыков обучающихся;
- 2) адаптацию иностранцев к новым социальным условиям через воссоздание условий реальной коммуникации на русском языке;
- 3) отработку актуальных диалогов в рамках тем, соответствующих типовым ситуациям общения на элементарном уровне владения русским языком;
- 4) знакомство с образом жизни, мировоззрением, культурой, обычаями и традициями носителей русского языка;

5) создание условий для межкультурной коммуникации, а также формирования положительного имиджа России у иностранных реципиентов.

При разработке главным методическим принципом было использование коммуникативного подхода к обучению и индуктивного метода подачи материала. Это значит, что в тренажере преобладала визуальная составляющая над текстовой, кроме того, авторами был сделан акцент на образовательно-развлекательных технологиях обучения.

Сюжет «игры» тренажера, следующий: иностранец Том отправляется путешествовать по России. Его задача — привезти из каждого города сувенир члену своей семьи (всего 6 городов). Во время своего путешествия он должен будет вступать в диалоги с различными персонажами. Темы диалогов соответствуют 30 актуальным для иностранных обучающихся типовым диалоговым ситуациям общения на элементарном уровне владения русским языком (A1)<sup>3</sup>:

- знакомство, формальное и неформальное общение;
- рассказ о себе, своем хобби, жизни в Москве и друзьях;
- рассказ о своем городе;
- ориентация в городе;
- покупка билетов на транспорт;
- общение в кафе, магазине;
- заселение в гостиницу.

Очень важно для обучающихся начального уровня почувствовать разницу русского речевого этикета в рамках формального общения. Это включает в себя как культурологические элементы (обращение по имени-отчеству к людям старше вас), так и грамматические (обращение на «Вы» к незнакомым людям).

Важным достоинством тренажера является то, что он подходит как для самостоятельной работы, так и для работы в аудитории (как на занятиях традиционного формата, так и на дистанте).

Рассмотрим диалог 1.2 — Знакомство Тома с семьей его соседа по общезнанию Ивана. Ситуация формального общения.

Почему авторы решили познакомить Тома именно с семьей? Во-первых, семья — это концепт, важность которого огромна во всех языковых культурах. Это то, что помогает обучающемуся сблизиться с русской культурой через явление, которое понятно и знакомо им. Во-вторых, на примере семьи очень наглядно можно объяснить правила русского этикета в ситуации знакомства. В-третьих, это достаточно простая формальная ситуация, на которой удобно объяснить «игроку» его задачу на этом уровне, прежде чем он перейдет к более сложным: покупка билета, обслуживание в кафе, ориентирование в городе, заселение в гостиницу.

Кроме того, целью авторов было заинтересовать обучающегося в прохождении тренажера и в обучении, поэтому мы хотели добиться его эффекта присутствия в нашей стране, в нашей языковой среде — т. е. в нашей семье.

Учебная цель этого диалога — познакомиться и представиться.

Перед обучающимся представлен диалог, и он должен выбрать подходящую реплику из трех, чтобы разговор продолжился. У него две попытки, верный ответ при нажатии подсвечивается зеленым, неверный красным, приемлемый, но не отвечающий этикету или нарушающий логику беседы — оранжевым (рис. 1).



Рис. 1. Диалог 1.2. Знакомство с семьей Ивана

Эта часть диалога показывает слушателю, что в России принято обращаться к старшим на Вы и по имени и отчеству.

Следующий же шаг показывает, что со сверстниками допустимо обращение на ты и неформальные приветствия:

*Вводная реплика: Привет, я Андрей, брат Ивана!*

*Ответы на выбор: Привет, я Том! (верный); Здравствуйте, я Том (частично верный); Пока, Андрей! (неверный)*

Интересным приемом воспользовались авторы для объяснения значения смысла фразы: «Давай на ты!». Так как было принято решение полностью исключить переводы реплик, то нужно было подобрать простую, но понятную иллюстрацию (рис. 2).



Рис. 2. Диалог 1.1. Объяснение незнакомого выражения

Важно отметить, что принцип наглядности — не только важная часть коммуникативного подхода, но также он учитывает особенности поколения Z, где большинство представителей — визуалы, т. е. воспринимают информацию с помощью изображений<sup>4</sup>. Но была добавлена озвучка водных реплик, чтобы у обучающегося была возможность улучшить свои навыки аудирования.

Рассмотрим пример неформальной ситуации: рассказ о своем хобби (Диалог 2.3. Город Сочи). Том должен рассказать о своем любимом футболисте Акинфееве.

Авторы решили сделать такую вариацию этой речевой ситуации, чтобы обучающиеся познакомились с современными героями России и мировыми событиями, с которыми была связана Россия. Кроме того, в рамках этого диалога обучающиеся отработают следующие грамматические темы:

- разница прилагательных и наречий;
- местоимения дательного падежа;
- отработка значений дательного падежа: мне нравится, сколько лет?
- глаголы третьего лица единственного числа.

Особенно важным для авторов было сделать диалоги максимально близкими к повседневной речи. В диалогах используются усеченные фразы, речевые обороты в формальных ситуациях, не отраженные в пособиях, например, когда официанты в кафе спрашивают нас: «Все хорошо?» (диалог 5.1. Город Казань). Именно эти находки помогли авторам создать виртуальную языковую среду для слушателей, находящихся на дистанте.

В заключение мы хотим сказать, что пандемия COVID 2019 сделала нашу жизнь далекой от нормы, лишила общения, а у обучающихся чувства единения друг с другом и новой культурой, которую они начинают исследовать. Вместе с тем любое испытание открывает перед нами новые возможности для развития.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Жильцов В. А. Виртуальная симуляция коммуникативной среды как самостоятельный модуль для дистанционных систем обучения РКИ // Слово. Грамматика. Речь. 2015. № XVI. С. 224–227.

<sup>2</sup> Овсий Е. С. Учет этнопсихологических особенностей китайских обучающихся при использовании коммуникативного подхода к обучению русскому языку как иностранному // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 2 (27).

<sup>3</sup> Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень [Электронный ресурс] // Стандарт. М.; СПб.: Издательство «Златоуст», 2001. URL: [https://gct.msu.ru/docs/A1\\_standart.pdf](https://gct.msu.ru/docs/A1_standart.pdf) (дата обращения: 20.04.2021).

<sup>4</sup> Кулакова А. Б. Поколение Z: теоретический аспект // Вопросы территориального развития. 2018. № 2 (42). С. 5.

**Ovsii, E. S.**

*Financial University under the Government of the Russian Federation*

## **PRACTICING SITUATIONS OF FORMAL AND INFORMAL COMMUNICATION LEVEL A1 IN THE DIALOGUE SIMULATOR “TOM’S ADVENTURES IN RUSSIA”**

The article is devoted to situations of formal and informal communication in the dialogue simulator of Russian as a foreign language “Tom's Adventures in Russia”, which was developed in accordance with the communicative method of teaching Russian as a foreign language. The article describes the material selection stages, the dialogues creation, the techniques used to introduce vocabulary unfamiliar to students. Recommendations are given for using the simulator in distance and traditional forms of education.

*Keywords:* formal situations of communication, informal situations of communication, dialogue simulators, Russian as a foreign language, communicative technique.



**«ГОЛОВОКРУЖИТЕЛЬНАЯ РАДОСТЬ УЗНАВАНИЯ»:  
ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК ОДИН  
ИЗ АСПЕКТОВ ЕЕ ИЗУЧЕНИЯ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ**

В статье излагаются методические предпосылки включения интертекстуального анализа в практику преподавания русской литературы иностранным учащимся на уровне В2 — С1, а также приводится пример поэтапного ознакомления студентов с видами интертекста на материале поэзии и прозы начала XX в. В ходе занятий студенты обучаются выявлять межтекстовые связи и интерпретировать их с точки зрения функции, углубляют представление о коммуникативном характере художественного произведения и о сущности литературного процесса, что способствует развитию языковой личности учащихся и их интереса к русской литературе.

*Ключевые слова:* интертекстуальность, аллюзия, русская литература XX в., анализ художественного текста.

Интертекстуальность, или «межтекстовый диалог» (Ю. Кристева), — крайне непростой для анализа и интерпретации аспект литературного произведения, и по этой причине интертекст обычно остается за рамками учебной программы для иностранных учащихся. Кроме того, межтекстовые связи приобрели особое значение и многообразие форм в литературе постмодернизма, а это направление также крайне редко входит в учебные пособия для иностранцев.

Тем временем природа интертекстуальности как нельзя лучше отвечает общей коммуникативной направленности современного иноязычного обучения — и об этом косвенно свидетельствует ряд научных работ российских и зарубежных коллег, включающих диалог текстов в круг актуальных проблем РКИ<sup>1</sup>. Однако в этих работах понятие «текст» трактуется крайне широко, распространяясь на «различные области знания, такие как общество, историю и культуру»<sup>2</sup>. Вероятно, такое понимание интертекстуальности восходит к рассуждениям М. М. Бахтина о диалоге сознаний через призму множества «забытых смыслов»<sup>3</sup>. Похожим образом интерпретирует это явление и В. Е. Хализев, говоря о том, как «преломлялись народная речь и язык фольклорных жанров у А. В. Кольцова, С. А. Есенина, С. А. Клычкова, Н. А. Клюева»<sup>4</sup>. Подобный подход, как нетрудно заметить, уводит читателя за пределы литературы — в лингвистику, страноведение, культурологию. Нисколько не отрицая продуктивность междисциплинарных связей, мы все же предлагаем уделить внимание интертекстуальности как внутрилитературному, художественно-коммуникативному явлению, с помощью которого преподаватель может решить целый ряд методических задач.

Итак, обратимся к интертексту в различных его видах (заглавия, отсылающие к другому тексту, цитаты, аллюзии, реминисценции, пересказы, пародийные отсылки и др.)<sup>5</sup>. В чем состоит их ценность для иностранного студента, осваивающего и без того непростой мир русской художественной словесности?

«Цитаты и реминисценции всегда моделируют определенный образ читателя... Именно на объем знаний читателя и его историко-культурную память и рассчитывает автор»<sup>6</sup>. Из этого наблюдения Н. А. Николиной можно сделать два вывода. Первый — о том, что интертекст способен не только подарить читателю «головокружительную радость узнавания» (говоря словами О. Э. Мандельштама), но и сыграть роль достаточно высоко поднятой планки культурных компетенций, незаметно стимулируя студента к дальнейшему продвижению по этому пути.

Второй вывод способен дать теоретическое обоснование «утилитарному» преломлению межтекстовых связей в учебном процессе, поскольку он включает интертекстуальность в сферу методических интересов преподавателя РКИ через посредство понятия «языковая личность». Не секрет, что студенты из Юго-Восточной Азии в силу национальной дидактической традиции склонны к «накопительству» языкового, в том числе и цитатного материала. В этом контексте задача преподавателя литературы должна состоять в том, чтобы на истинно художественных примерах показать учащимся, как разнообразно может использоваться чужое слово, выражая индивидуальность нового «хозяина».

Кроме того, достаточно регулярное и систематическое обращение на занятиях к интертекстуальному анализу произведений помогает преподавателю сформировать у студентов более полное представление о литературном процессе и избежать излишне социологичной интерпретации произведений, к которой зачастую склонны студенты.

Немаловажно и то, что выявление интертекста может быть полезно для аудитории как своеобразное повторение и актуализация ранее изученного материала.

Итак, обратимся к формам работы с интертекстом, доказавшим свою эффективность на практике, и тем страницам русской литературы, которые, на наш взгляд, можно рекомендовать для многомерного рассмотрения в широкой аудитории (следует отметить, что обращение к межтекстовым связям возможно в том случае, если учащиеся владеют русским языком на уровне не ниже В2).

Литературно-художественный материал, попадающий в поле зрения иностранных студентов, хотя и отбирается преподавателем по своему усмотрению, все же ограничен рамками программы и объективными возможностями обучаемых. Однако литературный процесс начала XX в. настолько насыщен интертекстуальностью, что даже хрестоматийные произведения признанных мэтров дают простор для исследования различных видов меж-

текстовых связей. Мы сделали попытку реализовать этот потенциал в учебном пособии «“Пишу — значит люблю”». Из истории русской литературы<sup>7</sup>, в первой части которого рассматривается классика XVIII–XIX вв., а вторая часть целиком посвящена словесности прошлого столетия<sup>8</sup>.

Проза рубежа веков в нем представлена произведениями М. Горького и И. А. Бунина, комментируя которые преподаватель не может пройти мимо того факта, что «Песня о Соколе» своим ритмическим рисунком напоминает древний героический эпос, а «Господин из Сан-Франциско» опирается на христианскую модель мироустройства и миф об Атлантиде. На этих примерах студенты знакомятся с аллюзией как способом отсылки к известным фактам культуры и наблюдают за тем, как «культурный код» выполняет в художественном тексте референтивную функцию, вводя в него информацию из претекста, уже окрашенную определенными коннотациями.

Серебряный век русской поэзии в пособии открывается творчеством А. А. Блока, и анализ стихотворения «Русь» дает учащимся возможность самостоятельно увидеть аллюзию к гоголевской «птице-тройке» (этот образ подробно рассматривается ранее, при изучении поэмы «Мертвые души») и поговорить о том, какие смыслы она привносит. При этом целесообразно направить рассуждения и ассоциации студентов в нужном направлении, в том числе и с помощью зрительного ряда: в первой части пособия лирическое отступление Гоголя проиллюстрировано репродукцией выразительной картины Н. С. Самокиша «Тройка», а стихотворение Блока сопровождается иллюстрацией Н. А. Устинова.

Поэзия акмеистов, насыщенная межкультурными и межтекстовыми перекличками, действительно требует от читателя обширных фоновых знаний. Тем не менее студенты, незадолго до этого получившие положительный опыт выявления и интерпретации интертекста, как правило, без дополнительных подсказок и стимулов улавливают лермонтовские мотивы в поэзии Н. С. Гумилева и объясняют их общей для двух поэтов романтической системой координат.

После этого стоит перейти к рассмотрению интертекстуальных связей другого типа — тех, что делают возможным диалог между авторами. Здесь интересно показать как интенциональные варианты диалогов (развитие темы, оппозиция к претексту, пародия на него), так и различные способы создания межтекстовых перекличек.

Нельзя не уделить внимание стихотворению «Silentium», в котором О. Э. Мандельштам по-своему объясняет молчание, переводя его из модуса призыва (восклицательный знак в заглавии у Ф. И. Тютчева) в статус универсального закона бытия (номинативный строй в противовес глагольному). Конечно, трудно ожидать подобных заключений от студентов, но убедительная демонстрация преподавателем точек соприкосновения двух текстов и их взаимного отталкивания способна заложить основу для последующего формирования умений и навыков самостоятельного анализа.

Продолжая исследовать формы преломления чужого слова, обращаемся к известной миниатюре А. А. Ахматовой «Он любил три вещи на свете...», где студенты без труда опознают приметы художественного мира Гумилева. Обнаружение их в бытовом контексте последующих строк неизменно вызывает улыбку и дает повод вернуться к разговору об иронии как способе выразить мнение, оценку.

Читая раннюю лирику В. В. Маяковского, учащиеся сначала замечают в стихотворении «Нате!» отсылку к горьковской «Старухе Изергиль», т. к. строки «Все вы на бабочку поэтиного сердца / Взгромоздитесь, грязные, в калошах и без калош» вызывают у них в памяти образ пылающего сердца Данко, которое «осторожный человек... боясь чего-то», тушит ногой. Аллюзия — не только к образу, но и к сюжетному ходу — помогает увидеть за грубостью лирического героя сложные отношения с обывательской массой и страстное желание открыть людям прекрасный новый мир вместе со «шкатулками стихов».

Сложная для понимания лирика Маяковского вызывает у аудитории живой интерес, если сопровождается установкой на свободу интерпретации. Этому способствует, например, знакомство студентов с разными подходами и техниками анализа на примере отрывков из статей, посвященных стихотворению «А вы могли бы?» (их авторы — Н. Н. Асеев, Ю. М. Лотман и М. Г. Павловец). В последней из работ доказывается интертекстуальная природа многих произведений великого футуриста: «Почти любой из ранних текстов Маяковского имеет своим “претекстом” популярное стихотворение одного из его предшественников, как правило — поэтов-символистов». «А вы могли бы?» здесь рассматривается как отклик на «Незнакомку» Блока и сознательное снижение блоковских образов.

Нелишним будет в данном контексте вспомнить строки из автобиографии Маяковского «Я сам», повествующие об истоках его поэтического творчества: «Перечел все новейшее. Символисты — Белый, Бальмонт. Разобрала формальная новизна. Но было чуждо. Темы, образы не моей жизни. Попробовал сам писать так же хорошо, но про другое. Оказалось, так же про другое — нельзя». Эти воспоминания объясняют отчетливый «символистский след» в лирике Маяковского, вплоть до знаменитого пассажа в поэме «Хорошо!» («Кругом тонула Россия Блока...»). Так вводится в инструментарий интертекстуального анализа еще один функциональный вариант межтекстовой связи — когда идиостиль одного автора или стиль направления становится для другого автора знаком исторической эпохи и присущей ей ментальности.

1920-е гг. расширяют число претекстов за счет включения в него мощного пласта советской пропаганды, причем именно в той функции, которая была представлена выше. Пропагандистские тексты закреплялись в сознании людей, не готовых к самостоятельному осмыслению получаемой информации, и порой заметно меняли их сознание, а вместе с ним и языковую личность. Авторы этого периода, в частности М. А. Булгаков и А. П. Платонов, нередко прибегают к интертекстуальности, чтобы продемонстрировать деструктив-

ность подобного влияния и вывести читателя на размышления о причинах и следствиях.

Познакомив студентов с некоторыми тезисами ранней советской идеологии, мы предлагаем углубиться в текст рассказа «Государственный житель» и соотнести поступки героя с его речевым поведением, мнимую логическую правильность высказываний с их безнравственной сущностью. По мере различения речи автора и несобственно-прямой речи героя студенты начинают отмечать в последней аллюзии к идеологическим клише (государство-машина и человек-винтик), а также, при некоторой помощи преподавателя, верно интерпретируют трансформацию этого образа в «автомат», работа которого не требует личного участия человека.

На этом можно завершить цикл занятий, на которых учащиеся исследуют интертекстуальность как художественно-коммуникативный прием, важный для понимания литературного произведения. Следует подчеркнуть, что указанный аспект не должен доминировать над прочими, так же как и само «чужое слово» в поэзии и прозе начала XX в. не затмевает и не подменяет собой авторское слово, авторскую позицию. В случае если учебная программа курса предусматривает знакомство студентов с литературой постмодернизма, возможно и даже необходимо возвращение к проблеме интертекста, но уже в рамках другого цикла занятий, опирающегося на первый и демонстрирующего специфику межтекстовых связей в произведениях этого направления.

Как показывает практика, такая работа способствует развитию языковой личности учащихся и мотивирует их к дальнейшему изучению русского языка и культуры.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Сафонова Н. В. Интертекстуальность как отражение этнокультурного сознания: [изучение пословиц и поговорок при преподавании русского языка как иностранного] // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Рус. яз. нефилологам. Теория и практика. М.: Изд-во РУДН, 2003. № 1 (4). С. 93–98; Го Лаймэй, Фу Лин. Интертекстуальность и ее роль в обучении русскому языку как иностранному // Педагогическое образование в России. 2015. № 5. С. 88–92.

<sup>2</sup> Там же. С. 91.

<sup>3</sup> Цит. по: Руднев В. П. Интертекст // Словарь культуры XX века. Ключевые понятия и тексты [Электронный ресурс]. URL: <http://lib.ru/CULTURE/RUDNEW/slowar.txt> (дата обращения: 16.04.2020).

<sup>4</sup> Хализев В. Е. Интертекстуальность // Теория литературы. М.: Высшая школа, 1999. С. 167.

<sup>5</sup> Фатеева Н. А. Интертекст в мире текстов. Контрапункт интертекстуальности. М.: ЛИБРОКОМ, 2012. С. 145.

<sup>6</sup> Николина Н. А. Филологический анализ текста. М.: Издательский центр «Академия», 2003. С. 93.

<sup>7</sup> Орехова Е. Е. «Пишу — значит люблю». Из истории русской литературы: учебное пособие для изучающих русский язык как иностранный. В 2 ч. Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2018–2019.

<sup>8</sup> *Орехова Е. Е.* «Пишу — значит люблю». Из истории русской литературы: учебное пособие для изучающих русский язык как иностранный. Часть 2. [Электронный ресурс] URL: [https://www.academia.edu/40523323/\\_Пишу\\_-\\_значит\\_люблю\\_.Из\\_истории\\_русской\\_литературы\\_учебное\\_пособие\\_для\\_изучающих\\_русский\\_язык\\_как\\_иностраннй.\\_Часть\\_2](https://www.academia.edu/40523323/_Пишу_-_значит_люблю_.Из_истории_русской_литературы_учебное_пособие_для_изучающих_русский_язык_как_иностраннй._Часть_2) (дата обращения: 16.04.2020).

**Orekhova, E. E.**

*Voronezh State University*

### **“THE BREATHTAKING JOY OF RECOGNITION”: INTERTEXTUALITY OF RUSSIAN LITERATURE AND WAYS TO INTRODUCE IT TO FOREIGN STUDENTS**

The article shows the methodological background for including intertextual analysis into the practice of teaching Russian literature to foreign students at the B2 — C1 level. It also provides an example of step-by-step introduction of intertext types while studying the literature of early twentieth century. Students learn to identify intertextual connections and to interpret them, which enhances their understanding of literature as a communicative art and contributes to the development of their language personality and their interest towards Russian literature.

*Keywords:* intertextuality, allusion, Russian literature of the twentieth century, literary analysis.

Павлова Наталия Ивановна

Саратовский государственный  
медицинский университет  
имени В. И. Разумовского

pim60@mail.ru

## СИМПТОМЫ И ДИАГНОЗЫ В РОМАНЕ Б. Л. ПАСТЕРНАКА «ДОКТОР ЖИВАГО» И ИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

В докладе представлен лингводидактический материал, который можно использовать при изучении РКИ в иностранной аудитории студентов-медиков. Работа над лексическими единицами, грамматическими и синтаксическими конструкциями, взятыми из романа Б. Л. Пастернака «Доктора Живаго», нацелена на расширение словарного запаса студентов, на развитие их коммуникативной и профессиональной компетенций.

*Ключевые слова:* РКИ, «Доктор Живаго», симптомы, диагнозы.

Обучающий и воспитательный потенциал художественной литературы на занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ) переоценить трудно. Эта тема многие годы продолжает изучаться в современной методике и лингводидактике<sup>1</sup>, при этом подчеркивается, что «языковая рефлексия» читателей способствует получению новых знаний, «помогает изучающему язык освоиться в новом языковом пространстве»<sup>2</sup>. В иностранной аудитории студентов-медиков обращение к роману нобелевского лауреата по литературе Б. Л. Пастернака<sup>3</sup> обусловлено многими причинами. Велик эстетический потенциал «Доктора Живаго», интересны диалоги врачей<sup>4</sup>. Описываются в нем душевные страдания людей, переживания, связанные с судьбами близких, деятельность медицинского персонала в годы Первой мировой и Гражданской войн. Глазами доктора Живаго мы видим заболевшую Анну Ивановну, ее дочь Тоню, мучающуюся в схватках, простудившегося ребенка, больных сыпным тифом, глухонемого и т. д. Описанные Пастернаком симптомы заболеваний персонажей и поставленные доктором Живаго на их основе диагнозы могут стать тем педагогическим потенциалом, который приблизит иностранных студентов-медиков к будущей специальности, научит смотреть на мир глазами умного и очень чуткого человека, каким должен быть настоящий доктор. Работа с лексикой, прямо или косвенно связанной с медициной, относящейся к разным стилям речи, помогает научиться слышать и понимать пациента, далеко не всегда говорящего на литературном языке. Выяснение лексического значения слов, использованных автором, грамматические конструкции научного стиля в речи персонажа-врача заставляют «вдумываться в то, что кроется за соответственным русским словом... вдумываться в самое существо человеческой мысли»<sup>5</sup>.

Предлагаем дидактический материал для использования на занятиях по дисциплинам «Иностранный язык (русский язык как иностранный)», «Социальные аспекты языка», «Диалог врача с больным» и «Общение врача: устная и письменная коммуникация».

I. После изучения темы «Общая характеристика патологического состояния»<sup>6</sup> предлагаем материал для работы, представленный в виде отдельных предложений. Используя толковые словари, студенты определяют лексическое значение слова «болезнь», группируют предложения по смыслу.

1. В эти годы сильно развилась его давняя болезнь сердца, которую он сам у себя установил уже и раньше, но о степени серьезности которой не имел представления. 2. Это была болезнь века, революционное помешательство эпохи. 3. За твою болезнь в городе так много изменилось! 4. «Помоги. Кожею скудаем (хворать — диал.). Помилосердствуй. Телесная болезнь». Решил принять. «Раздевайся». Осматриваю. «У тебя волчанка». 5. Я редко ошибаюсь в определении болезни. 6. Долгое время, всю твою болезнь, жили без денежных знаков. 7. Хозяин квартиры считал, что у его жены какая-то болезнь нервов от перепуга. 8. Это болезнь, склероз сердечных сосудов. 9. В наше время очень участились микроскопические формы сердечных кровоизлияний. Они не все смертельны. В некоторых случаях люди выживают. Это болезнь новейшего времени. Я думаю, ее причины нравственного порядка. 10. Они вышли на улицу и не узнали воздуха, как после долгой болезни.

В результате анализа предложений иностранные студенты расширяют свой лексический запас, пополнив его за счет многозначности слов и выражений. В частности, новыми для них стали выражения «за твою болезнь» — за период болезни, за то время, пока болел; «как после долгой болезни» — ощутили жизнь во всей полноте, как после долго продолжающейся болезни; болезнь века — социальная болезнь, которая часто приводит к разочарованию в жизни, в собственных силах.

Как вы понимаете значение слова «болезненный». Составьте 2–3 словосочетания и предложение. Подумайте, в какой части диалога врача с больным можно использовать данное слово? (Например, вы росли болезненным ребенком?)

Раскройте смысл понятия *склероз сердечных сосудов*. Иностранцам студентам наверняка известно, что это диагноз. Зная греческий термин *sclerosis* — уплотнение, затвердение, они смогут понять, с чем связано это заболевание. Лексическое же значение слова «волчанка» они вряд ли поймут без медицинской энциклопедии. В качестве домашнего задания можно предложить найти материал о том, как борется за жизнь Селена Гомес, американская певица, получившая премию Kids' Choice Awards и ALMA Award за роль Алекс Руссо.

II. С терминологическим значением слов «припадок», «приступ» студенты знакомятся самостоятельно. На одном из этапов работы над новой лексикой предлагаем следующие задания. Прочитайте предложения. Определите



лексическое значение выделенных слов. Можно ли по описанным симптомам болезни поставить диагноз? Почему?

1. У нее *сердечные припадки* сменялись *припадками глупости*. 2. *Приступ* не проходил. Она все не могла продышаться. Причиной смерти был долгий *припадок удушья* вследствие острого, вовремя не распознанного отека легких.

4. У него был *припадок* обычной за последнее время *бессонницы*.

Анализируя слова в приведенных предложениях, студенты приходят к выводу, что Пастернак использует их в прямом, терминологическом значении<sup>7</sup>.

5. *Но на третью ночь у Сашеньки сделался припадок ложного крупа. Он горел и задыхался. Юрий Андреевич не мог смотреть на бедного ребенка, бессильный избавить его от страданий. Антонине Александровне казалось, что мальчик умирает. Его брали на руки, носили по комнате, и ему становилось легче. Надо было достать молока, минеральной воды или соды для его отпаивания.*

Зная о том, что Б. Л. Пастернак не был врачом, можете ли вы объяснить, почему он так подробно описывает симптомы болезни? Можно ли назвать это описание профессиональным? Пастернак описывает симптомы и возможное лечение ложного крупа, наверняка вспоминая рассказы своих родителей о его детских болезнях. Действительно, это респираторное заболевание, которое представляет собой воспаление дыхательных путей, часто встречавшееся у детей и многократно описанное в художественной литературе (Л. Кассиль, Л. Толстой, В. Вересаев, А. Чехов).

Можно предложить студентам прочитать расширенный вариант эпизода, в котором описываются действия Живаго и отца ребенка: *Он [Сашенька] отталкивал руку Юрия Андреевича с ларингоскопом, не давал ввести его в горло, закрывал рот, кричал и давился. Никакие уговоры и угрозы не действовали <...>. По счастью, это не был дифтерит.*

Какие качества доктора вы отметили бы? Найдите в предлагаемом отрывке термины (ларингоскоп, гортань, миндалины, дифтерит), общенаучную лексику (исследование, микроскоп, манипуляция). Как вы считаете, уместно ли их употребление в художественном тексте? Как вы понимаете выражения *молниеносным движением (очень быстро)*, *сладко зевнул (широко открыл рот)*, *с грехом пополам (еле-еле)*. Подчеркните профессиональные выражения вы видите в отрывках (*путем таких же манипуляций, произвел исследование*).

Могут ли вам пригодиться описанные Пастернаком действия доктора? В какой ситуации?

Прочитайте фрагмент текста. Какие чувства вызвало у вас описание состояния умирающего человека? Что произошло с доктором Живаго?

6. *Доктор почувствовал приступ обессиливающей дурноты. Преодолевая слабость, он поднялся со скамьи и рывками вверх и вниз за ремни оконницы стал пробовать открыть окно вагона. ...борясь с припадком и охваченный какой-то тревогою, он не относил этих криков к себе и не вникал в них. ...вдруг ощутил небывалую, непоправимую боль внутри, и понял, что сорвал что-то в себе, что он наделал что-то роковое и что всё пропало.*

*Нечеловеческим усилием воли, шатаясь и едва пробиваясь сквозь сгрудившийся затор стоящих в проходе между скамейками, Юрий Андреевич достиг задней площадки. Его не пропускали, на него огрызались. Ему показалось, что приток воздуха освежил его, что, может быть, еще не всё потеряно, что ему стало лучше.*

1. Как вы понимаете слово «дурнота» и выражение «приступ обессиливашей дурноты»?

Дурнота — полубморочное состояние. Обессиливашей — причастие, оставляющий без сил кого-либо. От какого глагола образовано данное причастие? Обесилить (кого) — глагол совершенного вида, лишить сил, изнурить.

*Обратите внимание:* обесилить (самоу).

Образуйте краткое причастие. Обесилен (-а, -о, -ы). Составьте словосочетание, предложение. Обесилена физической работой, нервным напряжением. Я утомлен и обесилен, мне не до шуток.

2. Как вы понимаете выражения «преодолевая слабость», «борясь с припадком»? Прикладывал огромные усилия, чтобы справиться с приступом боли. Обратите внимание на правописание приставок в словах.

3. Как вы понимаете выражения «непоправимая боль внутри», «нечеловеческое усилие воли»?

Лексическая сочетаемость слова *непоправимый* иная: непоправимая (невосполнимая) утрата (потеря близкого человека). У Пастернака — употребляется в значении *необратимое состояние*, характеризующееся невозможностью восстановления жизненных функций организма.

Предлагаемый отрывок можно проанализировать с гуманистических позиций: как ведут себя окружающие? Почему «огрызаются»? Поведение каких животных напоминает глагол «огрызаться»? В результате чтения и анализа фрагментов текста студенты получают представление о неприемлемых нормах поведения и связанных с ними речевых моделях. Таким образом, текст становится своеобразным инструментом, с помощью которого иностранные студенты познают и чужой язык, и незнакомую культуру.

Уместно предложить для просмотра египетский короткометражный фильм «Билет без места», получивший приз на Венецианском фестивале как лучший фильм на тему «Делайте добро и дарите его другим»<sup>8</sup>.

1. О чем рассказывается в фильме? В чем его смысл?

2. Что произвело на вас большее впечатление? Свой ответ аргументируйте.

3. Попробуйте сами написать небольшой сценарий, основанный на ваших наблюдениях в общественных местах.

III. Прочитайте фрагменты текста. О чем в них рассказывается? Чем можно объяснить наличие такого количества терминов?

*Для справок:* Крестовоздвиженская община сестер милосердия — это российская община сестер милосердия, первое в мире женское медицинское формирование по оказанию помощи раненым во время войны, прототип «Международного движения Красного Креста»<sup>9</sup>.

1. *На вашем месте я поехала бы домой. Я вам завтра позвоню в Крестовоздвиженскую общину. Едва ли это начнется раньше. Я уверена, что роды будут естественные, без искусственного вмешательства. Но, с другой стороны, кое-какая узость таза, второе затылочное положение, в котором лежит плод, отсутствие у нее болей и незначительность сокращений вызывают некоторые опасения. Впрочем, рано предсказывать. Все зависит от того, какие она будет вырабатывать потуги, когда начнутся роды. А это покажет будущее.*

*На третий день он узнал, что роды начались ночью, на рассвете прошли воды и с утра не прекращаются сильные схватки.*

Общение происходит между коллегами, поэтому дается так много информации о состоянии роженицы. Как вы думаете, должен ли врач изъясняться с родственниками пациентов научным, профессиональным языком? Почему?

2. *В палате спиной к двери стояли две женщины в халатах, акушерка и нянюшка. На нянюшкиной руке жилился писклявый и нежный человеческий отпрыск, стягиваясь и растягиваясь, как кусок темно-красной резины. Акушерка накладывала лигатуры на пуповину, чтобы отделить ребенка от последа. Юрию Андреевичу, который все преувеличивал от волнения, показалось, что она лежит примерно на уровне конторок, за которыми пишут стоя.*

Для справок: Конторка — это предмет мебели в виде высокого стола. Нянюшка — разг. Няня — профессия человека, в обязанности которого входит уход за чужими детьми. Жилился — просторечн. (разгов.), сниж. Напрягаться изо всех сил, делая что-либо. Отпрыск — устар. Потомок. Ирон. Дитя, чадо.

Как вы думаете, снижает ли использованная писателем разговорная лексика содержание описываемого события, произошедшего в жизни супругов Живаго? Какие чувства доктора переданы в данном фрагменте?

Таким образом, анализирующее чтение фрагментов текста, в которых представлены симптомы заболеваний и диагнозы, дают возможность иностранным студентам погрузиться в красоту русского языка, осваивать образность слова, постепенно приближаясь и к постижению своей профессии.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Авлова Т. Б.* Анализ художественного дискурса как средство совершенствования коммуникативной компетенции иностранцев-нефилологов: дис. ... канд. пед. наук. — СПб., 2005. 244 с.; *Рубцова Е. В.* Функциональное использование художественного текста в процессе обучения иностранных студентов русскому языку в медицинском вузе // Методика преподавания иностранных языков: традиции и инновации Сборник научных трудов по материалам международной научно-методической конференции-вебинара: в 2 частях. Курск: Изд-во КГМУ, 2016. С. 138–144.

<sup>2</sup> *Кулибина Н. В.* Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. СПб.: Златоуст, 2001. С. 6.

<sup>3</sup> *Пастернак Б. Л.* Полн. собр. соч.: в 11 т. Т. 4. Доктор Живаго. М., 2004.

<sup>4</sup> *Павлова Н. И.* Речевые жанры в коммуникации «врач — пациент» в романе Б. Л. Пастернака «Доктор Живаго» // Жанры речи. 2019. № 2 (22). С. 134–142.

<sup>5</sup> Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974. С. 45.

<sup>6</sup> Куриленко В. Б. Учебник по русскому языку для иностранных студентов медицинских вузов второй уровень владения русским языком в учебной и социально-профессиональной макросферах / В. Б. Куриленко и др. М.: Флинта: Наука, 2017. 65 с.

<sup>7</sup> Малая медицинская энциклопедия в 6 т. Т. 3. М.: Медицинская энциклопедия, 1991–1996. 3520 с.

<sup>8</sup> URL: <https://yandex.ru/video/preview/?filmId=141314280931885071&text=билет%20без%20места%20видео&path=wizard&parent-reqid=1588744476986478-222152889546343170200157-production-app-host-vla-web-yp-300&redircnt=1588744483.1> (дата обращения: 15.01.2021).

<sup>9</sup> URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Крестовоздвиженская\\_община\\_сестёр\\_милосердия](https://ru.wikipedia.org/wiki/Крестовоздвиженская_община_сестёр_милосердия) (дата обращения: 05.05.2020).

**Pavlova, N. I.**

*Saratov state medical University named after V.I. Razumovsky*

### **SYMPTOMS AND DIAGNOSES IN THE NOVEL BY B.L. PASTERNAK “DOCTOR ZHIVAGO” AND THEIR PEDAGOGICAL POTENTIAL IN TEACHING RCTS TO MEDICAL STUDENTS**

The report presents a linguodidactic material that can be used in the study of RCTs in a foreign audience of medical students. The work on lexical units, grammatical and syntactic structures taken from the novel “Doctor Zhivago” by B. L. Pasternak is aimed at expanding the vocabulary of students, developing their communicative and professional competencies.

*Keywords:* RCT, “Doctor Zhivago”, symptoms, diagnoses.

## ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ В ZOOM: СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Статья посвящена выявлению некоторых структурных и содержательных особенностей занятий по дисциплине «Язык специальности» для иностранных учащихся подготовительного отделения с помощью сервиса видеосвязи Zoom. Автор перечисляет этапы работы с учащимися, а также приводит некоторые примеры типов заданий с кратким анализом частотных ошибок.

*Ключевые слова:* дисциплина «Язык специальности», режимы Zoom, сессионные комнаты, предтекстовое задание, послетекстовое задание.

В связи с пандемией вируса COVID-19, в марте 2020 г. в соответствии с приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации все вузы и школы страны перешли на дистанционный формат обучения.

В условиях закрытых границ для иностранных слушателей актуальным представляется проведение онлайн-занятий с помощью конференц-связи. Для проведения видеоконференций есть возможность выбора между популярными сервисами для видеосвязи Skype, Microsoft Teams или Zoom — здесь каждый участник может задавать свои вопросы и видеть собеседника. Со стороны УрФУ нам была предоставлена возможность протестировать платную версию Zoom, которая работает в браузере, а также приложения для смартфонов и ПК.

В рамках статьи охарактеризуем структуру занятия при онлайн-обучении в Zoom и рассмотрим некоторые типы заданий по дисциплине «Язык специальности» для слушателей подготовительного отделения.

**Структура занятий.** В первые 10 минут проведения занятия можно использовать режим Zoom «общий вид экрана» — общий вид группы слушателей для устного общения, беседы. Этот режим помогает слушателям включиться в работу на изучаемом языке. Начало занятия вводит учащихся в понимание и воспроизведение русской речи, создает доброжелательную атмосферу. Обычно данная часть урока имеет следующую структуру: приветствие, обозначение плана занятия, обмен информацией о событиях в рамках дисциплины «Язык специальности» (курс валют, исторических событий этого дня и др.), ответы на вопросы преподавателя или студента и др. Для установления контакта с аудиторией в режиме Zoom «общий вид экрана» преподаватель может провести речевую разминку или речевую зарядку. Содержание заданий

будет меняться по мере накопления студентами языковых знаний и развития у них речевых навыков.

При проведении занятия можно использовать следующий режим Zoom «демонстрация экрана», когда в центре находится демонстрационный материал (учебник, презентация), а справа видны видео участников. На этом этапе можно проверить домашнее задание, воспользоваться функцией «комментировать» и наглядно исправить ошибки. Таким образом, не только осуществляется коррекция какой-то группы ошибок и закрепление языкового или речевого навыка, но и визуальная демонстрация правильности написания слов.

В тех случаях, когда целью задания по дисциплине «Язык специальности» является выяснить, умеет ли слушатель находить логические связи, ассоциации между событиями и явлениями, процессами, структурными единицами и т. д., используются задания на установление таких соответствий. В режиме «демонстрации экрана» можно предложить учащимся самостоятельное выполнение заданий на установление соответствия с использованием опции «рисовать». Это позволит в режиме онлайн работать всем участникам группы, а преподавателю скорректировать выявленные ошибки.

Режим «демонстрации экрана» способствует введению преподавателем нового материала в коммуникативном аспекте: обзор тематических или ситуативных текстов с помощью средств наглядности (демонстрация схем, картинок, слайдов и т. д.) через реалии русского языка путем имитации условий реальной коммуникации (диалог) или в форме творческой задачи.

Во время проведения занятий в платной версии Zoom есть возможность создавать сессионные залы до 50 отдельных сеансов. Организатор конференции может распределять участников по отдельным сеансам автоматически или вручную, а также может в любой момент переключаться между сеансами для контроля. Для сессионных залов целесообразно назначать творческие задания, задания коммуникативного типа на материале текущего урока.

**Содержательный аспект занятий.** Рассмотрим некоторые типы заданий, выполняемых в сессионных комнатах Zoom, на примере дисциплины «Язык экономики». Как правило, каждый урок состоит из предтекстовых, послетекстовых заданий, анализа текста экономической тематики и выполнения итогового теста урока на платформе Moodle. «Moodle — онлайн-платформа, представляющая собой систему управления содержимым сайта, специально разработанная для создания качественных онлайн-курсов преподавателями»<sup>1</sup>. Перед тем как обратиться к типам заданий, приведем пример рабочего текста: *цена — главный фактор, который определяет спрос. Покупатели всегда хотят купить товар дешевле. Покупатель предлагает максимальную цену спроса, за которую он согласен купить товар. Выше эта цена подняться не может, так как у покупателя нет больше денег. Функция спроса — это зависимость величины спроса от цены. Производители хотят продать товар дороже. При повышении цены предложения возрастает число продавцов (производителей) и объём*

предложения на рынке, т.е. (то есть) чем выше цена данного товара, тем больше объём его предложения за данный период. Зависимость величин предложения от цены называется функцией предложения (составитель — автор). Отметим, что большинство студентов (более 50 %) испытывают затруднения с пониманием текста: не понимают и искажают прочитанное. Затруднения зависят от объёма, содержания, наличия незнакомых слов, например, отглагольных существительных и отсутствием их в словаре (переводчике). Устранению данного вида ошибок способствует групповая работа в Zoom в сессионных комнатах.

Предтекстовые задания носят комплексный характер: включают в себя задания по лексике, словообразованию, морфологии, синтаксису русского языка и направлены на закрепление полученных знаний. Примеры некоторых предтекстовых заданий для слушателя подготовительного отделения с уровнем подготовки — базовый ТБУ:

Предтекстовое задание 1. Образуйте существительные от глаголов со значением «действие, отраженное как предмет». Образец: *улучшать* — *улучшение*. *Уменьшать*, *увеличивать*, *понижать*, *повышать*, *снижать*. Нужно отметить, что при образовании отглагольных существительных, часто используемых в качестве научных терминов, возникают грамматические ошибки в написании окончаний падежных форм: *уменьшуща*, *уменьших*, *увеличие*, *увеличая*, *понижит*, *повышами*, *снижую* и др. Демонстрация и объяснение правил в форме таблицы позволяют снизить количество ошибок до минимального уровня.

Предтекстовое задание 2. Преобразуйте глагольные словосочетания в именные (глаголы в существительные, а наречия — в прилагательные). Образец: *изображать графически* — *графическое изображение*. *Предлагать повторно*, *выражать в процентах*, *определять точно*, *представлять реально*. Преобразование глагольных словосочетаний в именные происходит с нарушением согласования главного слова с зависимым, выраженным прилагательным, в роде, числе и падеже: *процент выраженные* (*процентное выражение*), *точка определяемая* (*точное определение*), *реаль представляя* (*реальное представление*). При возникновении такого типа грамматических ошибок необходимо уделить особое внимание видам синтаксической связи в словосочетании, продемонстрировать правила и в сессионных комнатах закрепить правила однотипными упражнениями.

Предтекстовое задание 3. Образуйте глагольные существительные и напишите устойчивые выражения, используемые в экономической сфере. Образец: *курс* — *падать* → *курс падает* = *падёние курса*. *Тариф* — *уменьшать(ся)*, *налог* — *понижать(ся)*, *цена* — *снижать(ся)*, *пенсия* — *увеличивать(ся)*, *заработная плата* — *повышать(ся)*, *качество* — *расти*. В данном типе заданий преобладает ошибочное словообразование существительного, прилагательного и глагола: *уменьшимый*, *тарифить*, *налогить*, *пенсить*, *повыший*, *понижа*. При демонстрации анализа научного текста по экономической специальности в Zoom не только происходит овладение лексическим и грамматическим материалом русского языка, но и формируются навыки компрессии научного

текста, которая необходима для написания аннотаций и рефератов научных работ.

Послетекстовые задания — важный элемент развития речевой коммуникации. Можно проводить дискуссии с участием небольшого количества коммуникантов (студенческая группа 2–3 человека) в ситуации свободной беседы при использовании сессионных залов в Zoom. Послетекстовые задания направлены на закрепление базовой терминологии, определения ключевых понятий.

Послетекстовое задание 1. Ответьте на вопросы. 1. О чём говорится в тексте? 2. Что такое цена? 3. Что называется функцией спроса? 4. Что называется функцией предложения?

Послетекстовое задание 2. Расскажите о функциях спроса и предложения. Подготовьте вопросы по этой теме и обсудите их с одноклассниками.

При использовании таких форм, как пересказ, формулировка основной идеи текста, выражение согласия / несогласия с чьим-либо мнением или позицией автора, развивается культура речевого общения и логическое мышление, поскольку они аргументируют ответ. Работа с текстом позволяет определить разные виды ошибок, выявить некоторые трудности в изучении лексического и грамматического аспектов языка и помочь студенту в дальнейшем изучении русского языка. При проведении занятий по «Языку специальности» широкое применение получили дискретные тексты. «Дискретные нестандартизированные тесты, с помощью которых осуществляется выборочная проверка сформированных компетенций учащихся, все активнее внедряются в практику преподавания, заменяя собой традиционные формы контроля»<sup>2</sup>.

Онлайн-обучение в Zoom с использованием всех вышеуказанных режимов и опций позволяет подготовить иностранных слушателей к освоению специальности «Экономика» на русском языке в бакалавриате и магистратуре; помогает в преодолении языковых трудностей у студентов-иностранцев в процессе чтения текстов по специальности и обсуждения специальных тем; способствует развитию активной речевой деятельности и коммуникативной способности слушателей, активизации знаний, умений и навыков, полученных на дисциплинах специального характера, в целях их более успешного освоения.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Хамраева Е. А., Кириенко В. А., Соловьева А. М.* Смешанное обучение русскому языку как иностранному в программе «Русский ассистент» — новая реальность российской высшей школы [Электронный ресурс] // [Санкт-Петербург, 2018]. URL: <http://goryail.ru/публикации/> (дата обращения: 25.04.2021).

<sup>2</sup> *Пугачев И. А.* Профессионально ориентированное обучение русскому языку как иностранному: теория, практика, технологии. М.: РУДН, 2016. 483 с.



**Pankratova, E. A.**

*Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin*

## **FEATURES OF WORKING WITH FOREIGN STUDENTS IN ZOOM: STRUCTURAL AND CONTENT ASPECT**

The article is devoted to the identification of some structural and content features of classes in the discipline “Specialty Language” for foreign students of the preparatory department using the video communication service — Zoom. The author lists the stages of working with students, and also gives some examples of types of tasks with a brief analysis of frequency errors.

*Keywords:* discipline “Specialty language”, Zoom modes, session rooms, pre-text task, post-text task.

**Петрова Татьяна Евгеньевна**

*Санкт-Петербургский  
государственный университет*

[t.e.petrova@spbu.ru](mailto:t.e.petrova@spbu.ru)

**Чжан Тун**

*Санкт-Петербургский  
государственный университет*

[Acezhangtong@mail.ru](mailto:Acezhangtong@mail.ru)

## **КОРПУС ПОЛИКОДОВЫХ ТЕКСТОВ В УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛАХ ПО РКИ: ЦЕЛЬ, ПРИНЦИПЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

В статье представлен краткий обзор существующих в настоящее время мультимодальных корпусов. Рассматриваются цели, принципы и перспективы создания русского корпуса поликодовых текстов. В качестве основной базы данных предлагается использовать учебные материалы для изучающих русский язык как иностранный. Создаваемый корпус поликодовых текстов сможет быть использован не только в рамках преподавания РКИ, но и при решении научной проблемы восприятия вербальной и невербальной информации.

*Ключевые слова:* корпус поликодовых текстов, мультимодальность, учебные материалы, русский язык как иностранный.

Быстрое развитие современной компьютерной науки и технологий, появление электронных баз данных, интерес лингвистов к новым информационным ресурсам привели к появлению новой междисциплинарной науки — корпусной лингвистики. Компьютерный корпус первого поколения появился в середине прошлого века, с тех пор технология создания корпуса ушла далеко вперед. И на данный момент большинство лингвистических исследований не обходится без использования корпусных данных. Под корпусом текстов обычно понимают «унифицированный, структурированный и размеченный массив языковых (речевых) данных в электронном виде, предназначенный для определенных филологических и, более широко, гуманитарных изысканий»<sup>1</sup>.

Большинство используемых корпусов являются мономодальными, т. е. текстовыми. Но по мере того, как люди вступают в эпоху мультимедиа, появляется тенденция к все большему использованию визуальной информа-

Работа выполнена при финансовой поддержке СПбГУ, грант HUM\_2020–1 на проведение междисциплинарных НИР, проект «Как читаются поликодовые тексты: экспериментальное исследование»

ции в различных сферах жизни. Поликодовый, или креолизованный, текст в XXI в. становится неотъемлемой частью современной коммуникации. Создание мультимодальных корпусов стало одной из актуальных задач современного языкознания и когнитивной науки в целом.

Определенного понятия «мультимодального корпуса» пока нет. Высказываются разные точки зрения. Фостер и Оберлендер описывают его так: «аннотированная коллекция записей коммуникативного поведения людей — скоординированной работы всех каналов связи, включая устную речь, мимику, жесты и язык тела»<sup>2</sup>. К. Валентини под мультимодальным корпусом понимает электронный сбор аудиовизуальных материалов (фильмов) и транскрипции диалогов / субтитров к фильмам, позволяющие пользователю получать данные с помощью специальных поисковых инструментов и демонстрировать их соответствие как в текстовой, так и в аудиовизуальной поддержке<sup>3</sup>. По мнению Гу Юэго, мультимодальный корпус является корпусом, который обрабатывает текстовые материалы, аудиоматериалы, статические или динамические изображения, и пользователи могут осуществлять поиск и выполнять необходимые операции в мультимодальном режиме<sup>4</sup>. Поэтому мы можем рассматривать мультимодальный корпус как корпус, сочетающий текстовые материалы с 3 видами нетекстовых материалов: аудио, изображения (невербальные элементы текста) и динамическое видео.

В отличие от мономодальных корпусов, традиционно используемых в лингвистических исследованиях, создание и применение мультимодального корпуса все еще находится в начале пути. За последнее десятилетие многие европейские страны провели огромную работу в этом направлении. Так, в 2011 г. Д. Кнайт представил научному сообществу «Мультимодальный корпус», в который входит 18 подкорпусов, разработанных в период с 2000 по 2010 г., созданных на разных языках и различающихся по объему и содержанию<sup>5</sup>. С 1998 г. «Европейская ассоциация языковых ресурсов» при финансовой поддержке ЮНЕСКО проводит «Международную конференцию по языковым ресурсам и оценке» (LREC). На ней обсуждаются последние мировые научные достижения в области технологии естественного языка, в том числе вопросы создания мультимодальных корпусов (см. веб-сайт LREC: <http://lrec-conf.org/>). Анализ исследований последних лет показал, что большинство мультимодальных корпусов используются для исследования языка, развития технологий проведения конференций, медицинской диагностики и др. (см., например, английский корпус AMI<sup>6</sup>; испанский OSA<sup>7</sup>; венгерский NoComTech<sup>8</sup>).

В России созданием мультимодальных корпусов занимаются В. П. Захаров и его ученики. Появились Русскоязычный эмоциональный корпус (REC), Учебный мультимодальный корпус (УМКО), мультимодальный корпус устных рассказов на русском языке. Е. А. Гришина исследует мультимодальный модуль в составе Национального корпуса русского языка<sup>9</sup>, а также Мультимедийный русский корпус (МУРКО)<sup>10</sup>.

Современные учебные пособия по русскому языку как иностранному представляют собой богатый материал для создания мультимодального русскоязычного корпуса текстов. В учебниках по РКИ много поликодовых текстов, которые состоят как из знаков естественного языка, реализующихся в устной и письменной формах, так и знаков других семиотических систем: схем, рисунков, фотографий, аудио- и видеоряда и др. Создание мультимодального корпуса на базе этих материалов станет мощной поддержкой для иностранцев, изучающий русский язык как неродной. Основные характеристики разрабатываемого корпуса: 1) в него будут включены наиболее удачные, по мнению преподавателей РКИ и студентов-иностранцев, поликодовые тексты по каждому из аспектов преподавания; 2) в корпусе будут представлены основные типы поликодовых текстов: с минимальной креолизацией (практически не содержат невербального компонента), с частичной креолизацией (изобразительная часть сопровождает семантически независимую вербальную часть и является, как правило, факультативным элементом текста) и с полной креолизацией (вербальная часть не может существовать независимо от изобразительной части); 3) все материалы в корпусе будут сопровождаться лингвистической аннотацией и метаданными (источник, страница, тип текста, уровень обучения, аспект обучения и т. д.); 4) корпус будет содержать функцию поиска, что поможет пользователям быстро находить требуемый материал по соответствующему запросу; 5) корпус будет открытым, чтобы исследователи могли дополнять, исправлять и обновлять тексты в любое время.

Создаваемый корпус поликодовых текстов сможет быть использован не только в рамках преподавания РКИ, но и при решении фундаментальной научной проблемы восприятия вербальной и невербальной информации, сопряженной с методами исследования процессов восприятия и понимания смысла текста человеком.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Захаров В. П.* Поисковые системы Интернета как инструмент лингвистических исследований // Русский язык в Интернете. Казань, 2003. С. 52.

<sup>2</sup> *Foster M. E., Oberlander J.* Corpus-Based Generation of Head and Eyebrow Motion for an Embodied Conversational Agent // Language Resources & Evaluation. 2007. 41 (3–4). P. 307–308.

<sup>3</sup> *Valetini C.* Forlixt 1 — The Forli corpus of screen translation: Exploring microstructures // In Chiaro D., C. Heiss & C. Bucaria (eds.) Between Text and Image: Updating Research in Screen Translation // Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2008. P. 38.

<sup>4</sup> *Гу Юэго.* О едином принципе речи, мысли, эмоции, внешности и свежей речи: мультимодально-корпусный подход // Шанхай: Современная стилистика. 2013. № 6. С. 3.

<sup>5</sup> *Night D.* Multimodality and Active Listenership. New York: Continuum International Publishing Group, 2013. P. 272.

<sup>6</sup> *Carletta J.* Unleashing the killer corpus: Experiences in creating the multi-everything AMI Meeting Corpus // Language Resources and Evaluation. 2007. 41 (2). P. 181–190.

<sup>7</sup> *Fernández R. et al.* Design of a multimodal database for research on automatic detection of severe apnoea cases [A]. In Kipp, M. ed al. (eds.) Proceedings of LREC // Marrakech: ELRA, 2008. P. 1785–1790.

<sup>8</sup> *Pápay K. et al.* HuComTech Multimodal Corpus Annotation [J]. Argumentum. 2011. № 7. P. 330–347.

<sup>9</sup> *Гришина Е. А.* Мультимодальный модуль в составе национального корпуса // Труды института русского языка им. В. В. Виноградова. 2015. № 6. С. 65–88.

<sup>10</sup> *Гришина Е. А.* Мультимедийный русский корпус (МУРКО): современное состояние и перспективы развития // Труды международной конференции «Корпусная лингвистика — 2011». СПб., 27–30 июня 2011. С. 138–144.

**Petrova, T. E.**

*Saint Petersburg State University*

**Zhang Tong**

*Saint Petersburg State University*

## **THE CORPUS OF POLYCODE TEXTS IN THE TEXTBOOKS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: PURPOSE, PRINCIPLES AND PROSPECTS**

The article provides a brief overview of the currently existing multimodal corporuses. The purposes, principles and prospects of creating the Russian corpus of polycode texts are discussed. It is recommended to use teaching materials for students who learn Russian as a foreign language as the main database. The created corpus of polycode texts can be used not only in teaching Russian as a foreign language, but also in solving a fundamental problem of the cognitive science - processing of verbal and non-verbal information.

*Keywords:* corpus of polycode texts, multimodality, textbooks, Russian as a foreign language.

**Позднякова Алина Александровна**

*Российский государственный университет  
имени А. Н. Косыгина  
(Технологии. Дизайн. Искусство)*

apozdnyakova@live.ru

**Чепкова Татьяна Павловна**

*Московский педагогический  
государственный университет*

tachep@mail.ru

## **КОНСТРУКЦИИ С ОТГЛАГОЛЬНЫМИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫМИ КАК ИСТОЧНИК ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ ОШИБОК В РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

В статье рассматриваются лексико-грамматические ошибки, возникающие в письменной и устной речи иностранцев в результате неразграничения отглагольных дериватов-существительных. Интерпретация и перевод конструкций с русскими отглагольными существительными вызывает большие трудности у изучающих русский язык. Это объясняется разнообразием словообразовательных моделей отглагольных существительных и специфичностью их употребления в определенных контекстах. Анализ причин возникновения лексико-грамматических ошибок, их дифференциация и типология будут способствовать формированию системы работы по нормированию речи иностранных студентов.

*Ключевые слова:* отглагольное существительное, лексико-грамматическая ошибка, лексикон, русский язык как иностранный.

Анализ семантических и словообразовательных особенностей конструкций с отглагольными существительными уже не раз становился предметом исследований по проблемам преподавания РКИ<sup>1</sup>. Учеными рассматривался достаточно широкий спектр методических вопросов, касающихся структуры отглагольных существительных, их моделирования, конструирования, идентификации. Однако сложность и неоднородность материала, различия во взглядах ученых на обозначенные проблемы, а также хаотичность проводимых исследований в данной области не позволили сформировать некий общий алгоритм работы с такими конструкциями, применимый для занятий в иностранной аудитории. Это, по нашему мнению, обуславливает актуальность предлагаемой статьи. Ее целью является выделение круга ошибок, возникающих в письменной и устной речи иностранцев вследствие неразграничения отглагольных дериватов-существительных.

Сложность интерпретации и перевода конструкций с русскими отглагольными существительными объясняется, с одной стороны, большим количеством словообразовательных моделей разных типов, а с другой — спецификой их употребления в определенных контекстах. Наибольшие трудности при дифференциации вызывают отглагольные существительные с процессуальным значением, со значением собирательности, множественности, орудийности, а также с собственно предметным значением. Особо выделяются среди них «парные» модели: 1) бессуффиксное сущ. м. р. / сущ. ж. р. с суф. -к-; 2) сущ. ж. р. с суф. -к- / сущ. ср. р. с суф. -ениј-; 3) сущ. ж. р. с суф. -к- / сущ. ср. р. с суф. -ниј-; 4) сущ. ср. р. с суф. -тиј- / сущ. ср. р. с суф. -аниј-; 5) сущ. ср. р. с суф. -ениј- / сущ. ср. р. с суф. -н'ј-, -ниј<sup>2</sup>. Характер ошибок, возникающих в результате употребления дериватов, может быть обусловлен такими факторами, как: 1) незнание семантики мотивирующего глагола; 2) «неузнавание» значения словообразовательного форманта, 3) недодифференциация значения отглагольного существительного, 4) незнание стилистико-синтаксических характеристик нового слова. Учет этих факторов может способствовать формированию системы работы по предупреждению лексико-грамматических ошибок в речи иностранных студентов.

Заметим, что иногда даже детальный анализ семантики отглагольного существительного не позволяет иностранцу уловить различия при сопоставлении его с «парным», образованным с помощью другого форманта. Только длительная и кропотливая работа со словом дает студенту возможность зафиксировать лексему как модель и впоследствии выделять ее в группе структурно близких. Это касается, например, отглагольных существительных женского рода с суффиксом -к-, сопоставляемых с парными бессуффиксными, типа *вывоз — вывозка, завоз — завозка, перевоз — перевозка, привоз — привозка, выброс — выброска, обрыв — обрывка, спев — спевка, выем — выемка, отём — отёмка, приём — приёмка, облом — обломка* и под.<sup>3</sup> Очевидно, что здесь на собственную семантику накладываются еще синтаксические и стилистические ограничения, а интерпретация парных единиц носителем языка осуществляется лишь в расширенном контексте, который может быть непонятен для иностранца. Перевод на родной язык учащегося в большинстве случаев осуществляется одной («общей») лексической единицей, и результатом такого перевода становятся лексико-грамматические ошибки, связанные с употреблением единиц в книжной и разговорной речи: *сыпались обломы камней, приёмка студентов на обучение, выброска химических отходов в атмосферу* и под.

Дифференциация значений в паре *сущ. ж. р. с суф. -к- / сущ. ср. р. с суф. -ниј-, -аниј-, -ениј-* для иностранца может быть затруднена в силу причин, указанных выше, и также из-за обилия в русском языке терминологических единиц и профессионализмов, построенных по данной модели (*правка, плавка, ббивка, обивка, забивка, колка, валка, заливка, отливка*). Естественно, иностранец может не знать многих единиц какой-либо терминосферы, однако на некоторые из них все-таки целесообразно обращать внимание во время

работы с газетной лексикой или материалами русскоязычного Интернета. Неточности употребления единиц достаточно часты в парах типа *вбивание — вбивка, взбивание — взбивка, забивание — забивка, обивание — обивка, заливание — заливка, валяние — валка, отливание — отливка, плавление — плавка*<sup>4</sup>. Вот, например, фрагменты, выделенные из письменных работ иностранных студентов второго года обучения: *обивка порогов университета; правление текста; продажа бронзовых отливаний; даже забивку гвоздей он делал радостным трудом; его занятием каждый день была валка Ваньки*. На эти ошибки часто накладываются другие — на смешение дериватов бесприставочных и приставочных глаголов: *конец — окончание, дань — подаяние, литье — слияние, черчение — очертания* и под.

В некоторых случаях дифференциация значений в парах отглагольных существительных не представляется возможной ввиду отсутствия подобной «семантической парности» в родном языке обучаемого и семантизации обоих слов одной, «общей» лексемой. Это касается, например, многих моделей *сущ. ср. р. с суф. -тиј- / сущ. ср. р. с суф. -аниј-* типа *слитие — слияние*<sup>5</sup>.

Трудности в дифференциации значений наблюдаются и при анализе слов в модели *сущ. ср. р. с суф. -ениј- / сущ. ср. р. с суф. -ниј-* типа *сбережение — сберегание*<sup>6</sup>. Для носителя языка очевидным является присутствие в первой лексеме значения результата, а во второй — значения процесса. Иностранцем это различие ощущается не всегда, поскольку оба суффикса в русском языке дают значение как процесса, так и результата, и есть глаголы обозначенной группы, демонстрирующие это: *вплетение — вплетание*<sup>7</sup>. В результате появляются лексико-грамматические ошибки, мотивированные неправильным выбором «пары», типа *небольшие сберегания, недостаточно сбереганий*, а также связанные с неправильным «конструированием» существительного: *увидел очертание (вместо очертания), сильное светание (вместо свечение), увлечение наукой (вместо увлечение)* и под.

Дифференциация значений в паре *сущ. ср. р. с суф. -ениј- / сущ. ср. р. с суф. -нј-, -ниј-* в большинстве случаев возможна только при наличии синтаксического обоснования. Например, в паре *чтение — читанье*<sup>8</sup> обе единицы часто семантизируются одной лексемой, а пролонгированность в семантике второй единицы не удается достаточно точно передать средствами родного языка учащегося. Ошибки типа *урок чтения (возможно, под влиянием частотного урок чистописания), ошибки в писании (возможно, под влиянием частотных: ошибки в написании слов, правописание частей речи и под.), практикум по начертанию (возможно, по аналогии с сочетанием начертательная геометрия)* объяснимы, однако являются слабо прогнозируемыми и в большинстве случаев носят индивидуальный характер, что осложняет работу по их предупреждению.

Работа с данной группой существительных представляется нам важной по двум причинам. Во-первых, для лиц, изучающих русский язык как иностранный, стилистическая идентификация однокоренных русских существительных, имеющих различные словообразовательные форманты, является



крайне сложной. Часто это обнаруживается при работе со специальными текстами на занятиях по литературе, истории, правовым дисциплинам. Например, существительные *ходок* и *ходатай* воспринимаются как синонимы, хотя русские толковые словари дифференцируют значения данных слов: 1) *ходок* — 1. Тот, кто ходит пешком, пешеход, 2. Выборный от крестьян, посланный куда-нибудь с ходатайством (устар.), 3. *перен.* Ловкий в каких-нибудь делах человек (разг.), а 2) *ходатай* — 1. Лицо, которое ходатайствует за кого-нибудь, защищает кого-нибудь (разг.). 2. Поверенный, ведущий чьи-нибудь дела в суде (устар.). Очевидно, что в данном случае синонимия, совпадение значений наблюдается только во втором, устаревшем, значении слова *ходок*, чего иностранный студент, изучающий русский язык, может и не знать, а переводные словари такой информации не дают (хотя слово *ходок* сейчас активно употребляется в разговорной речи).

Вторая причина заключается в том, что некоторые русские существительные отображают явления, не существующие в родном языке обучаемого, но являющиеся значимыми для русской культуры или актуальными для конкретного исторического периода. Это касается, например, слов *сход* и *сходка*, где *сходка* — это устаревшее значение слова «собрание», а *сход* предполагает несколько значений: 1. *См.* сойти. 2. Место, по которому сходят, спуск. 3. Собрание, сходка (устар.). Эти слова в значении «собрание» активно употребляются в современном русском языке, особенно в молодежном сленге: *устроить сходку/сход*, *организовать сходку/сход*, *отправиться на сходку/сход*. Стилистически маркированными являются также сленговые слова типа *отходняк*, т. е. болезненное состояние, возникшее в результате интоксикации организма алкоголем или наркотическими препаратами; *доходяжник*, т. е. изможденный, обессиленный человек (по аналогии с грубо-просторечным *доходяга*), которые достаточно часто встречаются в современной речи, но не отражаются существующими переводными словарями.

Просторечное существительное *ходка* в значении «хождение от одного пункта до другого» в современном языке стало профессионализмом сферы логистики, а в период вынужденной самоизоляции приобрело определенную популярность: *доставка в три ходки*; *развозка в пять ходок*; *оплата каждой ходки* и под. Его трудно перевести на многие национальные языки одним словом. Здесь возможно только развернутое толкование понятия. В случае неправильного понимания слова иностранцем появляются ошибки в устной речи: «*Сдал контрольную работу в две ходки. В первую ходку получил два, а во вторую — четверку*». Ограничения в употреблении подобных слов должны объясняться в процессе лексической и, возможно, лексикографической работы с глаголами и их дериватами.

Очевидным является тот факт, что современные переводные словари не отражают достаточно полно значений многих отглагольных существительных. Большая их часть отсутствует в словарях, а для некоторых даются «унифицированные», обобщенные значения. Например, в русско-турецком словаре

одним словом *yürüyüş* переводятся отглагольные существительные *ход*, *хождение* и *ходьба*, хотя для русского языка важным является дифференциация не только семантики, но и сочетаемостных особенностей данных слов:

1. *Ход (чего?) времени; сделать (что?) ход* (а также находящиеся в процессе десубстантивации: *объяснять (как?) по ходу; говорить, отвечать (как?) на ходу; отметить (где? как?) в ходе (чего?) переговоров*) и т. п. Выражение семантики однонаправленного движения, движения в одну сторону.

2. *Хождение (где?) по городу; хождение (какое?) по мукам* и т. п. Выражение семантики хаотичного движения, ограниченная сочетаемость.

3. *Ходьба (где?) в комнате; ходьба (какая?) по комнате; увлечься, заняться (чем?) ходьбой; надеяться (на что?) на ходьбу; устать (от чего?) от ходьбы; поверить (во что?) в спортивную ходьбу* и т. п. Выражение семантики хаотичного движения, расширенная сочетаемость.

Дифференциация данных значений очень важна на среднем и продвинутом этапах овладения языком, когда учащийся уже способен почувствовать отдельные нюансы русского языка и готов выразить их на родном языке.

Приведем еще несколько подобных примеров. Русские существительные *вхождение* и *вход* от глагола *входить* переводятся одним турецким существительным *giriş*, тогда как *вход* предполагает процесс вхождения и место, где входят, а *вхождение* имеет только значение процесса. Аналогичная русская пара *выхождение* и *выход* переводится различными неродственными турецкими существительными. В результате тюркоговорящему студенту трудно понять логику перевода и употребления парных существительных *захождение* и *заход*, *обхождение* и *обход*, *похождение* и *поход*, *прохождение* и *проход* и под., хотя логика эта, конечно, есть и для носителя языка очевидна без объяснений.

Вероятно, может показаться, что проблематика, обозначенная в статье, является узкой ввиду недостаточности контингента иностранных студентов соответствующего уровня владения русским языком, однако это не так. По нашему мнению, работа над преодолением данного вида ошибок может осуществляться на доступном лексическом материале в группах студентов начиная с уровня А2. Интерпретация и перевод на родной язык учащихся конструкций с русскими отглагольными существительными способствует расширению лексического запаса изучающих русский язык и пополнению представлений иностранцев о системе и системности русского языка.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Милославский И. Г. Принципы описания словообразования в грамматике русского языка для иностранцев // Русский язык за рубежом. 1985. № 6 (98). С. 55–59; Красильникова Л. В. Особенности работы с отглагольными дериватами на занятиях с иностранными филологами // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2010. № 1. С. 32–37.

<sup>2</sup> Ефремова Т. Ф. Толковый словарь словообразовательных единиц русского языка. М.: Русский язык, 1996. 638 с.

<sup>3</sup> Здесь и далее: *Тихонов А. Н.* Словообразовательный словарь русского языка: В 2 т.: более 145 000 слов. М.: Астрель: АСТ, 2003. Т. 1. 860 с.; Т. 2. 941 с.

<sup>4</sup> Там же. Т. 1. С. 103, 144, 551, 762.

<sup>5</sup> Там же. С. 552.

<sup>6</sup> Там же. С. 99.

<sup>7</sup> Там же. С. 771.

<sup>8</sup> Там же. Т. 2. С. 379.

**Pozdnyakova, A. A.**

*The Kosygin State University of Russia, Moscow (MSUDT)*

**Chepkova, T. P.**

*Moscow Pedagogical State University (MPGU)*

### **COMBINATIONS WITH VERBAL NOUNS AS A ROOT CAUSE OF LEXICAL AND GRAMMAR MISTAKES IN SPEECH OF FOREIGN STUDENTS**

This article deals with known lexical and grammar mistakes made by foreign students in speech and in writing that are resulting from misidentification of verbal nouns. Interpretation and translation of combinations with verbal nouns to mother tongue appears to be difficult for foreign students. It can be explained by the variety of verbal noun generation patterns and specific context when to use them. This analysis of the root causes for lexical and grammar mistakes, of their differences and types will be useful in forming a system of improving spoken Russian language of foreign students.

*Keywords:* verbal noun, gerundial noun, lexical and grammar mistake, lexicon, Russian as a foreign language.

## МОДЕЛЬ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТЕКСТОВ В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ ОПИСАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ В СФЕРЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (УРОВЕНЬ В2)

В статье представлена модель характеристики текстов в лингводидактическом описании компетенций в сфере русского языка как иностранного (уровень В2). В основу характеристики текстов положены составляющие дискурсивной компетенции, состоящей из стратегического компонента, который реализуется в информационной структуре текста; тактического компонента — тактических шагов, соответствующих разворачиванию микротема, а также их языковой реализации в соответствии с жанром текста и сферой общения.

*Ключевые слова:* лингводидактическое описание, русский язык как иностранный, В2.

«Лингводидактическое описание компетенций в сфере русского языка как иностранного (уровень В2/ТРКИ-2)»<sup>1</sup> базируется на анализе реальных коммуникативных практик современного российского общества. В основе описания находится собранная авторами текстотека, отражающая актуальное функционирование русского языка.

В Лингводидактическое описание (далее — ЛДО) включено максимально широкое представление речевых жанров, которые отражают актуальные для В2 предметные темы в различных сферах общения. В состав ЛДО входит раздел «Типовые тексты и их характеристика», где представлены тексты, характерные для официально-деловой, социокультурной и социально-бытовой сфер общения.

Тексты описаны по следующей модели. Вначале описывается информационная структура текста, которая отражается в композиции. Выделенные композиционные части — это отдельные микротемы (элементы информационной структуры). В каждой микротеме (тактический шаг) устанавливаются тактики речевого поведения коммуникантов, реализующие стратегию автора текста. Затем описываются языковые средства (лексика, синтаксис), участвующие в формировании микротемы, и определяются базовые типовые семантические модели предложения, участвующие в транслировании основного смысла.

Представим типовые тексты предметной темы «Человек и государство». Тексты данной предметной темы функционируют во всех сферах общения,

в первую очередь — в официально-деловой сфере, т. к. в этой сфере определяются отношения между человеком и государством. Для уровня В2 эта сфера представлена текстами законов, правил, которые должен соблюдать иностранный гражданин, поэтому данные тексты входят в круг типовых текстов для чтения. Помимо этого, тексты официально-делового стиля представлены текстами-консультациями юриста, которые разъясняют суть законов и правил.

В качестве типового официально-делового текста выбрано Послание президента Федеральному собранию, а также предвыборная программа кандидата в силу представления в них комплексных интенций: оценочных, аргументативных и объяснительных, а также широкого охвата всех областей деятельности государства — экономики, образования, культуры, медицины и т. д. Данный текст может быть образцом для такого жанра общения, как агитационная и мобилизующая речь.

Для социокультурной сферы функционирования текстов темы «Человек и государство» выбран жанр информационного сообщения, который позволяет охарактеризовать описательно-повествовательный тип текста. Он отражает структуру как письменных, так и устных сообщений СМИ.

Важной сферой функционирования текстов предметной темы «Человек и государство» является и социально-бытовая сфера, т. к. именно в ней обсуждаются все важные политические и экономические события, дается их оценка, вырабатывается отношение к этим событиям. Данная сфера представлена неофициальным монологом, аргументирующим точку зрения. Данный тип текста актуален для овладения как навыками аудирования, так и навыками говорения.

Продемонстрируем описанную модель характеристики текста на типовом тексте «Послание президента Федеральному собранию»<sup>2</sup>.

Информационная структура выбранного отрывка Послания состоит из 3 частей: 1. Оценка результатов развития страны. 2. Постановка задач исходя из признания проблемы, разрешимой в ближайшем будущем. 3. Объяснение.

Рассмотрим каждую часть подробнее.

1. Оценка результатов развития страны.

(1) Сегодняшнее Послание носит особый, рубежный характер, как и то время, в которое мы живём, когда значимость нашего выбора, значимость каждого шага, поступка исключительно высоки, потому что они определяют судьбу нашей страны на десятилетия вперёд.

(2) Именно в такие поворотные моменты Россия не раз доказывала свою способность к развитию, к обновлению, осваивала земли, строила города, покоряла космос, совершала грандиозные открытия. Эта постоянная устремлённость в будущее, сплав традиций и ценностей обеспечили преемственность нашей тысячелетней истории.

(3) Мы также прошли через масштабные, непростые преобразования, справились с абсолютно новыми и очень сложными экономическими,

социальными вызовами, сохранили единство страны, утвердились как демократическое общество на свободном, самостоятельном пути.

Характеристика текста: вступительная часть содержит тезис — оценку важности исторического момента для страны как поворотного (1), второй и третий абзацы (2) содержат аргументы, ссылки на исторические прецеденты. Текст носит агитационный характер, поэтому преобладает стратегия формирования эмоционального настроения адресата: используются тактика единения (объединение слушателей как «единого народа», стремление к единству и общности), тактика обращения к эмоциям адресата, тактика учета ценностных ориентиров адресата.

Языковые средства. Основными семантическими моделями, реализующими указанные выше тактики, являются следующие: Период времени/полит. событие и его характеристика (*Послание носит особый, рубежный характер*); Свойство процесса (выбора/шага/поступка) и его оценка (*значимость нашего выбора, значимость каждого шага, поступка исключительно высоки*); Субъект политики (народ, Россия) и положительная оценка его действий (*Мы прошли через масштабные, непростые преобразования; справились с абсолютно новыми и очень сложными экономическими, социальными вызовами*).

2. Постановка задач исходя из признания проблемы разрешимой в ближайшем будущем.

*Важнейший базовый показатель благополучия граждан и страны — это, конечно, продолжительность жизни. Напомню, в 2000 году в России она составляла немногим более 65 лет, а у мужчин — вообще меньше 60. Это не просто мало, это трагедия, трагически мало.*

*В последние годы темпы роста средней продолжительности жизни в России — одни из самых высоких в мире. Нам удалось этого добиться. Продолжительность жизни увеличилась более чем на семь лет и составляет 73 года. Но и этого, конечно, недостаточно. Сегодня мы обязаны поставить перед собой цель принципиально нового уровня. К концу следующего десятилетия Россия должна уверенно войти в клуб стран «80 плюс», где продолжительность жизни превышает 80 лет. Это в том числе такие страны, как Япония, Франция, Германия.*

*При этом опережающими темпами должна расти продолжительность именно здоровой, активной, полноценной жизни, когда человека не ограничивают, не сковывают болезни. Убеждён, такая цель, учитывая положительную динамику прошлых лет, достижима. И для этого всей России, конечно, предстоит сделать большой шаг в своём развитии, чтобы качественно изменилась жизнь каждого человека.*

Характеристика текста. Вторая часть текста представляет собой текст индуктивного типа, а именно — постановку цели на ближайшее будущее, в частности — цель увеличения продолжительности жизни до 80 лет. Президент выражает уверенность в важности достижения этой цели: вводные конструкции (конечно — 3 раза), а также убежденность в достижении цели (*убеждён, такая цель, учитывая положительную динамику прошлых лет, достижима*).

Текст базируется на информационно-интерпретационной стратегии (информирование граждан о важнейших событиях социальной, экономической и политической жизни). Данная стратегия реализуется при помощи следующих тактик<sup>3</sup>:

– тактика признания существования проблемы (*Напомню, в 2000 году в России она (продолжительность жизни) составляла немногим более 65 лет, а у мужчин — вообще меньше 60. Это не просто мало, это трагедия, трагически мало*);

– тактика акцентирования положительной информации (*В последние годы темпы роста средней продолжительности жизни в России — одни из самых высоких в мире*);

– тактика комментирования (*При этом опережающими темпами должна расти продолжительность именно здоровой, активной, полноценной жизни, когда человека не ограничивают, не сковывают болезни*);

– тактика рассмотрения проблемы под новым углом зрения (*Сегодня мы обязаны поставить перед собой цель принципиально нового уровня*);

– тактика выражения уверенности в возможности решения проблемы (*Убеждён, такая цель, учитывая положительную динамику прошлых лет, достижима*).

Языковые средства. Базовыми семантическими моделями, реализующими указанные тактики, являются: Субъект (экономический показатель) и его характеристика, Оценка данного показателя (возможности достижения результата), Субъект (Россия, мы) и его действия (кому предстоит сделать что для чего).

### 3. Объяснение в составе Послания.

Еще одним типовым элементом Послания являются тексты объяснительного типа. В основе лежат тезис (*И в этом смысле ближайшие годы станут решающими для будущего страны*) и аргументы-объяснения (логические и ассоциативные).

*Насколько эффективно мы сможем использовать колоссальные возможности технологической революции, как ответим на её вызов, зависит только от нас. И в этом смысле ближайшие годы станут решающими для будущего страны. Подчеркну это: именно решающими.*

*Объясню почему. То, о чём сейчас скажу, абсолютно не связано с внутренним политическим циклом и даже с выборами Президента. Кто бы ни был избран Президентом, каждый гражданин России, все мы вместе должны почувствовать и понять, что происходит в мире, вокруг нас и какие вызовы стоят перед нами.*

*Дело в том, что скорость технологических изменений нарастает стремительно, идёт резко вверх. Тот, кто использует эту технологическую волну, вырвется далеко вперёд. Тех, кто не сможет этого сделать, она — эта волна — просто захлестнёт, утопит.*

*Технологическое отставание, зависимость означают снижение безопасности и экономических возможностей страны, а в результате — потерю*

*суверенитета. Именно так, а не иначе обстоит дело. Отставание неизбежно ведёт к ослаблению, размыванию человеческого потенциала. Новые рабочие места, современные компании, привлекательные жизненные перспективы будут создаваться в других, успешных странах, куда будут уезжать молодые, образованные, талантливые люди, а вместе с ними общество будет терять жизнеспособность и энергию развития.*

Характеристика текста-объяснения. Основной тактикой в данном отрывке является тактика разъяснения, которая реализуется следующими семантическими моделями: что означает что, что ведет к чему (*Технологическое отставание, зависимость означают снижение безопасности и экономических возможностей страны, а в результате — потерю суверенитета; Отставание неизбежно ведёт к ослаблению, размыванию человеческого потенциала*). Используются конструкции обусловленности (*дело в том, что...*). Основными лексическими единицами являются процессы и их взаимосвязь: *технологическое отставание, снижение безопасности и экономических возможностей страны, потеря суверенитета; ослабление, размывание человеческого потенциала*.

Тактика разъяснения реализуется и образными метафорическими моделями, воздействующими на эмоции: *Тот, кто использует эту технологическую волну, вырвется далеко вперёд. Тех, кто не сможет этого сделать, она — эта волна — просто захлестнёт, утопит*.

Типовые тексты отражают типические ситуации общения, определяющие существование типологизированных семантических составляющих. На этой базе оказалось возможно представить языковые средства их выражения в виде набора конструкций, которые составляют базовые модели языковой компетенции уровня В2.

Предложенная модель описания типового текста в ЛДО позволяет комплексно представить дискурсивную компетенцию в речевых образцах, в которых отражается связь информационной структуры со стратегической задачей автора, ее реализация в микротемах — тактических шагах, для оформления которых отбираются соответствующие семантические модели предложений с определенным лексическим наполнением в рамках языковой компетенции уровня В2. «Лингводидактическое описание компетенций в сфере русского языка как иностранного (уровень В2/ТРКИ-2)» является первым ЛДО, системно описывающим составляющие дискурсивной компетенции на уровне В2.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Лингводидактическое описание компетенций в сфере русского языка как иностранного (уровень В2/ТРКИ-2) / под ред. Т. И. Поповой; авторы: Попова Т. И. (руководитель проекта), Рогова К. А., Вознесенская И. М., Гончар И. А., Ерофеева И. Н., Колесова Д. В., Марусенко Н. М., Хорохордина О. В., Федотова Н. Л. (В печати).

<sup>2</sup> Послание Президента Федеральному собранию. 1 марта 2018 г. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/56957> (дата обращения: 01.05.2021).



<sup>3</sup> Названия тактик см.: *Паршина О. Н.* Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты России: автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского. Саратов, 2005. 48 с.

**Popova, T. I.**

*St. Petersburg State University*

**THE MODEL OF TEXT CHARACTERISTICS IN THE LINGUODIDACTIC DESCRIPTION OF COMPETENCIES IN THE FIELD OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (LEVEL B2)**

The report presents a model of the characteristics of texts in the linguodidactic description of competencies in the field of Russian as a foreign language (level B2). The characteristics of texts are based on the components of discursive competence, which consists of a strategic component that is implemented in the information structure of the text; of a tactical component - tactical steps corresponding to the deployment of microtems; it also consists of their language implementation in accordance with the genre of the text and the sphere of communication.

*Keywords:* linguodidactic description, Russian as a foreign language.

## **МОДЕЛЬ ИНТЕГРАЦИИ АУТЕНТИЧНЫХ ИНФОРМАЦИОННО-РАЗВЛЕКАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ИНТЕРНЕТ-ТЕЛЕВИДЕНИЯ В СИСТЕМУ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА УРОВНЕ В1**

В представленной статье обосновывается актуальность использования информационно-развлекательных программ современного российского интернет-телевидения, а также описывается модель интеграции такого материала в систему обучения инофонов русскому языку как иностранному на уровне В1.

*Ключевые слова:* информационно-развлекательные программы, интернет-телевидение, РКИ, модель интеграции.

Описанию лингводидактического и лингвокультурологического потенциала телевизионной продукции до эпохи массовой цифровизации и господства глобальных технологий посвящены многие научные работы российских и зарубежных исследователей. В них предложены разнообразные методики формирования навыков и умений телеаудирования на рассматриваемом уровне владения, однако в то же время довольно мало изучены аналогичные возможности мультимедийного контента современного интернет-телевидения, в том числе программ информационно-развлекательной направленности. Исследования в этом направлении могут повлиять на существующие в теории и методике обучения иностранному (русскому) языку представления о составе и характеристиках телевизионной продукции и ее восприятии иностранным учащимся, а следовательно, и представления о том, как следует обучать в новых медийных условиях аудированию иноязычной речи, представленной в специфическом зрелищном, интерактивном, мультискринном, мультимедийном формате.

Развлекательное интернет-телевидение несет в себе особую идеологию: оно освещает образ жизни рядового носителя культуры, представляя модели его поведения в разных жизненных ситуациях, способы проведения досуга, восприятия реальности, эмоциональные проявления, взаимоотношения с другими и т. д., что превращает его в ценный с лингводидактической точки зрения аутентичный ресурс, способный выступить в качестве основы для формирования, развития и дальнейшего совершенствования языковой, речевой, социолингвистической и социокультурной компетенций инофона, изучающего русский язык как иностранный (РКИ)<sup>1</sup>.

Анализ исследований последних лет и накопленного опыта использования на разных этапах обучения РКИ аутентичных аудиовизуальных ресурсов, в том числе телевизионных, позволяет говорить о том, что полноценная и эффективная работа с данным видом учебно-методического материала возможна в аудитории учащихся, достигших I сертификационного уровня, который позволяет удовлетворять основные коммуникативные потребности при общении с носителями языка прежде всего в социально-бытовой и социально-культурной сферах, обеспечивает необходимую базу для коммуникации в условиях языковой среды, предполагает успешное аудирование аутентичных текстов с минимальной степенью адаптации. В то же время достаточно остро ощущается недостаток учебных материалов, направленных на формирование навыков и умений взаимодействия иностранных учащихся с аудиовизуальным контентом глобальных сетей.

Разработанная методическая модель интеграции аутентичных информационно-развлекательных программ интернет-телевидения в систему обучения русскому языку как иностранному на уровне В1 состоит из нескольких компонентов.

***I. Параметры отбора аутентичного материала, учитывающие уровень владения русским языком:***

1. Количество незнакомой лексики.
2. Длительность видеосюжета.
3. Чередование текстов с монологической и диалогической речью.
4. Увеличение темпа речи звучащей речи.
5. Увеличение количества говорящих.
6. Использование субтитров.
7. Использование функции замедления/ускорения.

***II. Ситуативно-тематическая направленность аудиовизуальных материалов.***

***III. Критерии отбора:***

1. Критерий занимательности.
2. Критерий актуальности.
3. Критерий познавательности.
4. Мотивационный критерий.
5. Критерий учета культурологической аспектизации с точки зрения когнитивно-коммуникативных задач обучения.
6. Критерий коммуникативной ориентированности материалов.

***IV. Лингводидактическая классификация информационно-развлекательных программ:***

1. Шоу.
  - 1.1. Разговорные.

- 1.2. Медицинские и о здоровом образе жизни.
- 1.3. Кулинарные.
  - 1.3.1. Кулинарно-разговорные.
  - 1.3.2. Кулинарные шоу-соревнования.
  - 1.3.3. Кулинарные тревел-шоу.
- 1.4. Семейные.
- 1.5. Потребительские.
- 1.6. О моде и красоте.
- 1.7. Об обустройстве жилья.
- 1.8. Автомобильные.
2. Телепутешествия.
  - 2.1. Традиционные телепутешествия.
  - 2.2. Телепутешествия с элементом соревновательности.
3. Программы о животных.
4. Утренние и вечерние информационно-развлекательные программы.
5. Детские программы.
6. Интеллектуальные телеигры и телевикторины.
7. Программы о технике и высоких технологиях.
8. Культурно-просветительские программы.
9. Афиши и обзоры.

***V. Поэтанная работа с видеосюжетами, состоящая из пяти основных этапов:***

- Этап 1. Представление видеосюжета.
- Этап 2. Подготовка к просмотру видеосюжета.
- Этап 3. Просмотр видеосюжета.
- Этап 4. Обсуждение видеосюжета.
- Этап 5. Задание на дом.

***VI. Система языковых упражнений, направленных на формирование рецептивных (аудирование и чтение) и репродуктивных навыков (говорение и письмо)<sup>2</sup>:***

1. Языковые (подготовительные) упражнения (фонетические, лексические и грамматические), имеющие своей целью предупреждение трудностей, обусловленных характером языкового материала, содержащегося в аутентичных информационно-развлекательных программах.
2. Речевые (коммуникативные) упражнения, направленные как на развитие рецептивных навыков (аудирование и чтение), так и на формирование репродуктивных навыков (говорение и письмо).

В методической модели выделяются пять основных этапов работы с видеосюжетом (установочный, предпросмотровый, просмотровый, послепросмотровый и творческий), по которым разрабатываются сценарии работы с видеоматериалами информационно-развлекательных программ современного российского интернет-телевидения.

Таблица 1. Этапы работы с информационно-развлекательными программами интернет-телевидения

<b>Этапы работы с видеосюжетом</b>	<b>Формулировки заданий</b>	<b>Цели и задачи</b>
<b>Этап представления видеосюжета</b> (Установочный)	<p>Объясните, как вы понимаете название видеосюжета.</p> <p>Если вы владеете информацией о видеосюжете, поделитесь с нею</p>	<p>Выяснить, что учащиеся знают о видеосюжете.</p> <p>Познакомить с основной информацией по видеосюжету.</p> <p>Дать установку на просмотр видеосюжета</p>
<b>Этап подготовки к просмотру сюжета</b> (Предпросмотровый)	<p>Прочитайте слова самостоятельно.</p> <p>Повторяйте слова за преподавателем.</p> <p>Запишите новые слова под диктовку.</p> <p>Прочитайте линейки слов, повторите их.</p> <p>Пройдите по предложенной ссылке и прочитайте информацию.</p> <p>Выполните упражнение «цепочка».</p> <p>Подберите к словам антонимы.</p> <p>Подберите к словам синонимы.</p> <p>Соотнесите слово с картинкой.</p> <p>Найдите однокоренные слова и попытайтесь понять значение данных слов.</p> <p>Догадайтесь о значении предложенных слов/словосочетаний по контексту.</p> <p>Дайте синонимичные конструкции.</p> <p>Заполните пропуски в предложениях предложенными словами.</p> <p>Прочитайте микротекст и поставьте вместо точек пропущенные слова по контексту.</p> <p>Составьте диалог, используя набор разрозненных реплик, соотнося их по смыслу.</p> <p>Подберите определения к словам.</p> <p>Вставьте пропущенные предлоги.</p> <p>Употребите слова в скобках в нужном падеже.</p> <p>Образуйте необходимую грамматическую форму</p>	<p>Подготовить учащихся к восприятию и пониманию видеосюжета.</p> <p>Сформировать фонетические навыки.</p> <p>Сформировать лексические навыки.</p> <p>Сформировать грамматические навыки.</p> <p>Обеспечить социокультурный и контекстуальный комментарий</p>
<b>Этап просмотра видеосюжета</b> (Просмотровый)	<p>Ответьте на вопросы.</p> <p>Выберите правильный вариант ответа.</p> <p>Согласитесь или опровергните информацию.</p> <p>Расположите пункты в соответствии с логикой изложения сюжета.</p> <p>Назовите участников диалога.</p> <p>Соотнесите реплики с героями видеосюжета.</p> <p>Заполните таблицу необходимой информацией.</p>	<p>Сформировать общее и детальное понимание видеосюжета.</p> <p>Определить главную и второстепенную информацию.</p>

	Составьте диалоги по теме видеофрагмента. Перескажите содержание видеофрагмента, используя опорную лексику	Отделить главную информацию от второстепенной. Извлечь из программы нужную информацию. Выделить факты и аргументы в соответствии с вопросами
<b>Этап обсуждения видеосюжета</b> (После-просмотровый)	Выскажите свое мнение об услышанном. Проведите дискуссию по предложенной теме. Продолжите содержание материала. Организируйте работу в парах/группах. «Озвучьте» видео. Придумайте вопросы. Подготовьте выступление в жанре просмотренной программы	Помочь учащимся произвести анализ содержания. Обобщить и классифицировать полученную информацию. Определить важность и/или новизну информации. Выразить свое отношение к полученной информации
<b>Заключительный этап.</b> <b>Задание на дом</b> (Творческий)	Прочитайте дома транскрипцию видеофрагмента. Напишите эссе/отзыв/рецензию/заметку. Сделайте свой видеорепортаж. Досмотрите видеосюжет до конца и на следующем занятии расскажите, что вы узнали. Подготовьте пересказ сюжета. Подготовьте выступление в жанре просмотренной программы	Дать установку на выполнение домашнего задания. Применить полученные знания в выполнении творческих заданий

Констатируем, что аутентичные информационно-развлекательные программы современного интернет-телевидения, рассматриваемые как компоненты естественного иноязычного лингвокультурного пространства, представляют собой средство активизации познавательного интереса и мотивационного стимула учащихся к изучению русского языка и русской культуры. Разработанная методическая модель свидетельствует о возможности включения такого рода материала в практику преподавания русского языка как иностранного.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Прокопова И. И. Система обучения восприятию и пониманию русской речи на материале информационно-развлекательных программ интернет-телевидения (Пер-

вый сертификационный уровень): автореф. дис. ... канд. пед. наук / Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина. М., 2020. 23 с.

<sup>2</sup>Там же. С. 16–17.

**Prokopova, I. I.**

*Plekhanov Russian University of Economics*

**INTEGRATION MODEL OF AUTHENTIC INFOTAINMENT PROGRAMS OF  
MODERN RUSSIAN INTERNET TELEVISION INTO THE SYSTEM OF TEACHING  
RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE B1 LEVEL**

The presented article substantiates the relevance of using infotainment programs of modern Russian Internet television, and also describes a model for integrating such material into the system of teaching Russian as a foreign language for foreigners at the B1 level.

*Keywords:* infotainment programs, Internet television, RFL, integration model.

**Прокофьева Лариса Петровна**  
*Саратовский государственный  
медицинский университет  
имени В. И. Разумовского*  
prokofievalp@mail.ru

**Фильцова Марина Сергеевна**  
*Медицинская академия  
имени С. И. Георгиевского  
(структурное подразделение);  
Крымский федеральный университет  
имени В. И. Вернадского*  
marinafiltsova@yandex.ru

## **ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ МИНИМУМ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ С ПОМОЩЬЮ ЯЗЫКА-ПОСРЕДНИКА (АНГЛИЙСКОГО)**

Доклад посвящен проблеме выработки критериев для создания терминологического лексического минимума, необходимого и достаточного для решения коммуникативных задач в учебно-профессиональной сфере иностранными студентами, получающими медицинское образование на английском языке.

*Ключевые слова:* терминологический минимум, профессиональная коммуникация, билингвальное обучение.

В настоящее время вопрос о необходимости учета специальности при обучении иностранцев-нефилологов русскому языку уже на начальном этапе не является дискуссионным, равно как и тезис об использовании языка как средства овладения специальностью в качестве способа решения серьезной проблемы мотивации в обучении. Реализуемая «Стратегия развития экспорта услуг до 2025 года», введенная распоряжением Правительства РФ от 14 августа 2019 г. (№1797-р), предусматривает «увеличение количества проводимых образовательных программ на английском языке университетами, реализующими программы студенческого обмена». Таким образом, количество студентов, получающих высшее (в нашем случае высшее медицинское) образование с помощью языка-посредника без довузовской языковой подготовки (так называемое обучение English media на английском или, реже, French media на французском), постоянно будет увеличиваться, причем проблема освоения русского языка для речевой коммуникации (общее владение и профессиональная сфера) будет сохранять прежнюю актуальность. Английский в этом случае становится языком обучения, а русский — посредником между студентом и окружающим



миром. Искусственно сформированные вокруг данного контингента англоязычная среда общения и англоязычное образовательное пространство, а также вызванное этим на раннем этапе обучения отсутствие осознанного стремления к овладению русским языком, сокращение учебного времени, выделяемого на его изучение, приводят к тому, что уровень оказывается явно недостаточным для решения практических коммуникативных задач в образовательном пространстве медицинского вуза и его клиник<sup>1</sup>. Между тем профессия обязывает медиков устанавливать речевые контакты с окружающими, владеть терминологией, необходимой для клинической практики, которая в условиях русской языковой среды по определению не может протекать на языке-посреднике<sup>2</sup>. Существенной проблемой становится последующая задача подготовки студента к итоговой аттестации, которая по умолчанию проводится на русском языке, при этом занятия по РКИ уже завершились. Возникает ситуация, когда необходимая теоретическая информация, например, по анатомии, усвоена на английском, а в реальной клинической практике та же отраслевая терминология, но на русском может остаться непонятной и существенно затруднять профессиональную коммуникацию.

Поэтому даже на начальном этапе при фактически полном отсутствии мотивации к изучению языка, при отсутствии возможности формирования полноценных умений аудирования научной речи, воспроизведения прослушанных и прочитанных специальных текстов и т. п. появляется острая необходимость в выработке научно обоснованного терминологического лексического минимума по профилю специальности применительно к данному контингенту обучающихся. Поскольку словарь-минимум специальной лексики на начальном этапе обучения не может быть приблизительным, интуитивным, созданным каждым преподавателем в меру своего понимания происходящего, важной лингвометодической задачей на сегодняшний день представляется, во-первых, уточнение общего объема языкового материала, необходимого и достаточного с точки зрения социального заказчика — вуза, предлагающего систему образования *English media*, во-вторых, выделение частей материала, необходимых для построения устных высказываний как на темы специальности, так и в процессе профессиональной коммуникации с пациентом, и, наконец, фиксация объема лексики, необходимой для определенного профиля и предназначенной для репродуктивного усвоения обучающимися на начальном этапе. При этом, с нашей точки зрения, в условиях обучения контингента *English media*, в отличие от получающих медицинское образование на русском языке, одного абсолютного лексического минимума быть не может.

Предлагаем схематичный путь решения обозначенной проблемы. Первый список слов в рамках вводно-фонетического курса может включать до 50–70 слов и выражений, прямо или косвенно связанных с будущей профессией (*анатомия, бинт, будьте здоровы, гематома, йод, халат*). Вариант словаря, дополнительного к лексическому минимуму уровня А<sub>1</sub>, представлен в нашем пособии «Хочу стать врачом!»<sup>3</sup>. Заметим, что все слова используются как

в процессе обучения буквам и звукам, так и в речевых конструкциях и входят в традиционные тематические словари «Профессия», «Одежда», «Предметы», а также составляют самостоятельную группу «Медицинские термины». В течение первого года после перехода от  $A_1$  к  $A_2$  к основной дисциплине «Иностранный язык (русский язык как иностранный)» присоединяется факультативный курс «Работа с научным текстом по специальности», который выполняет функцию введения базового объема терминологии медицинского вуза по математике, биологии, химии, физике. Так как данные дисциплины изучаются студентами на английском языке, от преподавателя-русиста вузовского этапа обучения (в отличие от преподавателя подготовительного отделения) требуется освоение универсальных конструкций научного стиля речи, тогда как собственно лексика ограничивается глаголами. В этом семестре продолжается изучение латинского языка, который, при умелом использовании, может также стать своеобразным посредником между специальными дисциплинами и русским языком, т. к. большое количество терминов имеет греко-латинское происхождение. Конкретные примеры, приводимые в изучаемых конструкциях, постепенно «переводятся» с английского, связывая с латинским, на русский: *клетка состоит из ядра, цитоплазмы, органоидов; вирус — это неклеточный инфекционный агент; натрий, калий являются активными металлами.*

В программу второго года обучения в рамках дисциплины «Научный стиль речи» включено изучающее чтение текстов собственно научного содержания (описание анатомического объекта: части тела, скелет, ткани и внутренние органы, системы органов; объем текстов — от 80 до 130 слов; структура текста: определение, классификация, локализация, элементарная характеристика, выполняемая функция). Представляется, что лексический минимум, достаточный для элементарного расспроса пациента, должен не только называть (перечислять) слова, вводимые в лексический запас англоговорящего студента, но и давать примеры активного контекстного словоупотребления. Поэтому во вторую группу слов лексического минимума уровня  $A_2^+$  должны входить слова и выражения из текстов по специальности.

На основе консультаций с преподавателями специальных кафедр составлен двухчастный словарь; в его первую часть включены около 180 разных корневых морфем, от большинства которых образованы родственные слова, также употребляющиеся в текстах по специальности. Таким образом, рядом с корневой морфемой даются гнезда слов. Лексические группы основного состава: названия частей тела (*шея, туловище, грудь, живот* и др.); названия органов человека (*сердце, легкие, желудок* и др.); названия анатомических объектов (*грудная полость, грудная клетка, брюшная полость, правое подреберье* и др.); процессы (*дыхание, пищеварение, кровотечение, свертывание*); названия медицинских инструментов и материалов (*термометр, зонд, фонендоскоп, шпатель* и др.). Почти с каждым из них даются сочетания: *находиться между плечом и предплечьем, соединять голову и туловище, защищать головной мозг,*

покрывать тело, ритмично сокращаться и расслабляться, вырабатывать желудочный сок и т. п.). К существительным подобраны глаголы, с которыми они наиболее часто употребляются (*функция: выполнять функцию; группа: делиться на группы; инфекция: защищать организм от инфекций; кислород: получать кислород, отдавать кислород* и др.); даны определяющие прилагательные, к прилагательным — определяемые существительные (*кишечник: толстый, тонкий; мозг: спинной, головной, костный; губа: верхняя, нижняя; полость: грудная, брюшная, носовая, ротовая; ткань: мышечная, соединительная, нервная, эпителиальная; кровеносный: кровеносный сосуд, кровеносная система; грудной: грудная полость, грудная клетка*); идиоматические терминологические выражения: *остановка дыхания, система органов чувств, полость носа, свертывание крови, потеря сознания*. К «заглавным» словам даны некоторые грамматические пометы: это указание рода существительного на -ь, -я (*бровь, кровь, темя, ладонь, локоть*), указание формы множественного числа (*щеки, виски, уши, пальцы, бедра, колени*).

Во второй части словаря отобранная лексика дана в контексте, в предложении. Основная задача — дать словоупотребление на базе уже знакомой лексики. Например: *Сердечно-сосудистая система — это сердце и кровеносные сосуды. Легкие находятся в грудной полости*. При отсутствии возможности регулярно читать связные специальные тексты такие примеры дают возможность тренировки вводимых терминов и выведения их в речь. Возможные типы заданий хорошо известны практикующим преподавателям: образовать прилагательные от существительных; подобрать к прилагательным по 1–2 определяемых существительных, составить с ними предложения; заменить подчеркнутые слова синонимами / антонимами; предложить дополнения к глаголам и т. п. Дополняем этот перечень заданий ссылками на сетевые материалы, используя которые можно не только повторить уже введенную лексику, но и увеличить ее объем<sup>4</sup>.

Третья группа лексического минимума должна включать слова и выражения, связанные с разделом «Диалог врача с больным» курса РКИ в медицинском вузе. Размер данного словаря ограничивается возможностями учебных планов вуза и часовыми разделами рабочих программ дисциплин, но в идеале должен соответствовать уровню В<sub>2</sub> государственной системы ТРКИ с включенным профессиональным модулем «Медицина. Биология». Данный словарь также должен состоять из двух частей — слова и выражения, широко представленные в многочисленных пособиях по обучению диалогу врача с больным (например, названия заболеваний, симптомов, патологий), и системный опросник врача по заболеваниям систем и органов, а также разделам *Anamnesis morbi* и *Anamnesis vitae*. Особенностью данного словаря является широкая представленность синонимии и антонимии в рамках разных функциональных стилей — научного, разговорного (*стенокардия = грудная жаба, роды срочные ≠ преждевременные*), необходимая иностранному врачу в разговоре с русскоязычным пациентом.

В заключение еще раз подчеркнем мысль о необходимости нормативных документов, учитывающих специфику обучения на языке-посреднике и однозначных по количеству учебного времени и способам реализации в разных вузах<sup>5</sup>. Только в этом случае в работе над лексикой по специальности, равно как и вообще в работе по изучению языка специальности, может быть исключен элемент случайности и хаотичности. Пока же вопрос объема и содержания терминологического минимума при обучении студентов, получающих высшее медицинское образование на английском языке, остается открытым, а каждое учебное заведение и каждая профильная кафедра решает этот вопрос самостоятельно.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Фильцова М. С., Зеленова О. В.* Особенности обучения русскому языку в искусственно созданной англоязычной среде общения // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Ялта, 2018. Вып. 58. Ч. 1. С. 251–255.

<sup>2</sup> *Прокофьева Л. П., Беляева А. Ю., Левицкая А. Д.* Русский язык как иностранный на билингвальном отделении: проблемы и перспективы // Международная научно-практическая интернет-конференция «Актуальные вопросы описания и преподавания русского языка как иностранного/неродного»: Сборник материалов. [Электронное издание]. М., 2018. С. 791–796.

<sup>3</sup> *Динес Л. А., Прокофьева Л. П.* Хочу стать врачом! Вводно-фонетический курс русского языка для иностранных студентов [Электронный ресурс]. Саратов, 2019. 187 с.

<sup>4</sup> URL: <https://www.facebook.com/groups/learnrussianwithoksana/permalink/1344348389035963/> (дата обращения: 15.01.2021).

<sup>5</sup> *Прокофьева Л. П.* Билингвальное образование как ресурс профессионального роста в современном межкультурном пространстве // Текст культуры и культура текста: Материалы IV Международного педагогического форума. [Электронный ресурс]. СПб., 2017. С. 559–564.

**Prokofyeva, L. P.**

*Saratov State Medical University named after V. I. Razumovsky*

**Filtsova, M. S.**

*Medical Academy named of S. I. Georgievsky (structural unit) V. I. Vernadsky Crimean Federal University*

## TERMINOLOGICAL MINIMUM OF RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE IN A MEDICAL SCHOOL WITH THE HELP OF ENGLISH AS MEDIATOR

The report is devoted to the problem of developing criteria for the formation of a terminological lexical minimum that is necessary and sufficient for solving communication problems in the educational and professional sphere by foreign students who receive medical education in English.

*Keywords:* terminology minimum, professional communication, bilingual education.

**Родионова Ирина Петровна**

*Воронежский государственный университет*

irpetrod1980@mail.ru

**Жидкова Юлия Борисовна**

*Воронежский государственный университет*

zhidkova\_juliabori@mail.ru

## **МЕЖПРЕДМЕТНАЯ КООРДИНАЦИЯ — АКСИОМА ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ УЧЕБНО-НАУЧНОГО ОБЩЕНИЯ**

Авторы статьи прослеживают ключевые моменты координации преподавателя научного стиля речи и преподавателя предмета на предвузовском этапе обучения: отбор и подача терминологии и глагольной лексики, составление учебного текста и работа с ним и др. Осуществление межпредметной координации необходимо для эффективного обучения иностранных учащихся общению в учебно-научной сфере. В статье отмечаются также ошибки преподавателей, снижающие эффективность обучения.

*Ключевые слова:* межпредметная координация, научный стиль речи, предмет, учебно-научная сфера общения.

Овладение языком учебно-научного общения — главного инструмента коммуникации в будущей учебной деятельности студентов-иностранцев — происходит как на занятиях по РКИ, так и на занятиях по предметам естественнонаучного и гуманитарного циклов в условиях реального функционирования языка. Несмотря на большую историю существования системы предвузовской подготовки иностранных учащихся, до сих пор существует мнение о приоритетной роли преподавателей РКИ в обучении иностранцев языку учебно-научного общения (или, используя другую терминологию, языку специальности, языку учебно-профессионального общения, языку науки). Более того, преподаватели вузов, которые недавно приступили к новой для них деятельности — предвузовской подготовке иностранцев, полагают, что изучение только одного курса научного стиля речи на основе текстов определенной науки вполне достаточно для подготовки студентов к изучению общенаучных дисциплин в вузе. И хотя в дидактике есть значительные достижения в поиске путей эффективного обучения языку учебно-научного общения, до сих пор не стали бесспорными заключения ведущих методистов РКИ о потребности осуществления межпредметной координации всех преподавателей, участвующих в этом процессе. О. Д. Митрофанова постоянно отмечала необходимость «встречного движения» преподавателей РКИ

и преподавателей-предметников. Она же еще сорок лет назад четко разграничила два понятия: язык науки и метаязык дисциплины (это прерогатива преподавателя общеобразовательных дисциплин) и научный стиль (это прерогатива преподавателя русского языка)<sup>1</sup>. Вся деятельность Г. И. Кутузовой была посвящена обоснованию принципа межпредметных связей — важнейшей основы деятельности преподавателей-русистов и предметников<sup>2</sup>. Данные материалов конференций последних лет свидетельствуют о том, что проблемы обеспечения действенной координации в обучении языку учебно-научного общения остаются нерешенными<sup>3</sup>. Опыт совместной работы по организации предвузовской подготовки иностранных учащихся, а также созданию контентов предметных электронных учебно-методических комплексов позволил выявить некоторые ошибки, снижающие эффективность обучения языку учебно-научного общения, а также привел к формированию определенных представлений о рациональных способах и путях взаимодействия всех участников процесса<sup>4</sup>.

Приоритетной задачей обучения языку учебно-научного общения является освоение учащимися терминологической лексики, составляющей основу языка науки. Мы полагаем, что на начальном этапе совместной работы преподавателей необходимо прежде всего определиться с тем, кто и чему обучает. Несмотря на то, что изучение морфологической структуры термина, словообразования, лексической сочетаемости и т. п. уже давно определено в качестве задачи преподавателя НСР, мы видим наличие у многих из них стремления объяснить содержание понятия, обозначенного термином. Последнее — серьезная ошибка, поскольку эту работу квалифицированно может обеспечить только преподаватель-предметник.

Формирование лексического минимума является начальной стадией проектирования содержания обучения. Как правило, источником его отбора для преподавателя РКИ служат профессиональные модули ТРКИ, а для преподавателя-предметника — собственные представления о «нужности» термина. В результате многие термины, используемые в курсе НСР, не являются значимыми для освоения общенаучной дисциплины, а количество терминов, отобранных преподавателем-предметником, не соответствует определенному уровню владения учащимися русским языком. На наш взгляд, профмодули ТРКИ давно нуждаются в корректировке на степень их значимости в решении ближайших образовательных потребностей будущих студентов. Учитывая, что количество аудиторных часов на реализацию программы резко сократилось до 1008, а также реалии дистанционной работы последних лет, отбору должны подвергаться только те термины, без которых качественное обучение на первом курсе вуза будет недостижимым. В этой связи в процедуре отбора терминологического аппарата курса НСР в ИМО ВГУ участвует преподаватель-предметник. Он же, проектируя свой курс, ориентируется на уровень владения и программу изучения РКИ, отбирая только определенные

лексико-грамматические средства для каждого из этапов реализации учебной программы.

Важным аспектом обучения языку учебно-научного общения служит деятельность преподавателя по созданию условий эффективного освоения лексики. Желание помочь иностранным учащимся преодолеть языковые трудности является главным стимулом для преподавателя-предметника в развитии у них произносительных навыков, в привлечении внимания к словообразованию, антонимам и синонимам, синонимичным грамматическим конструкциям. При этом деятельность преподавателя-предметника не подменяет постоянную работу преподавателя НСР по обучению словообразовательным моделям, лексической и стилистической синонимии, использованию глаголов и т. п., но помогает студентам справиться с трудностями в изучении новых слов, избежать лексико-грамматических и стилистических ошибок.

Особо отметим, что ориентация на профессиональную коммуникацию невозможна без анализа употребления глаголов. Известно, что проектирование многих программ по НСР строится на основе логико-семантических категорий (ЛСК), классификация которых была произведена О. Д. Митрофановой<sup>5</sup>. В этой связи при подготовке материала по НСР и по предмету преподавателям нужно иметь в виду стилообразующий (синтаксический) тезаурус, который необходим для упорядочения и систематизации на уровне предложения типичных для научной речи синтаксических единиц. Совместное определение преподавателями количества и видов минимально достаточных для осуществления учебно-профессиональной коммуникации синонимичных конструкций, содержательно характеризующих функционально-семантическое поле определенной ЛСК, позволяет оптимизировать обучение. Безусловно, последовательность проявления ЛСК в учебном материале зависит от предмета и профиля обучения, что следует учитывать при проектировании и создании курса по НСР, но добиться абсолютной синхронизации материала не представляется возможным, что обусловлено процессом формирования языковой и коммуникативной компетенции в повседневной и социокультурной сферах общения (общее владение).

Не вызывает сомнений, что учащимся следует предоставить готовые грамматические образцы. Мы пришли к заключению, что наиболее оптимально предъявлять не более трех синтаксических моделей в одном синонимическом ряду для последующего выбора учащимся в монологических высказываниях или конспектировании (*что относится к чему; что представляет собой что; что — это что*). Языковые средства в виде образцов-моделей позволят осуществлять трансформационные преобразования в виде синонимичных замен глаголов и эквивалентных замен одних конструкций другими.

Говоря об организации учебного материала по НСР по типовым категориям понятий, следует принять во внимание, что при коммуникативной направленности обучения иностранному языку системно-лингвистическое представление языковых явлений не отвечает требованию методической

целесообразности<sup>6</sup>. В учебном пособии по НСР лексические и синтаксические средства, необходимые для адекватного участия в учебно-научной коммуникации, объединяются по ЛСК и откладывается в памяти учащегося как системный набор синонимичных конструкций. Это значит, что модель изучается не сама по себе, а только с учетом ее дальнейших трансформационных преобразований и частотности использования в учебных текстах по предмету. Такая подача учебного материала должна сопровождаться их обобщением и систематизацией.

Значимым аспектом лингвометодической деятельности преподавателя-предметника является создание условий формирования знаний и умений применять в речи типичные для определенной науки языковые конструкции. Этому способствует целенаправленный отбор языковых конструкций с учетом реальных коммуникативных потребностей учащихся; поэтапное введение языковых конструкций в соответствии с уровнем владения РКИ и программой изучения РКИ; предъявление структурной модели с обозначением грамматических форм всех входящих в конструкцию компонентов. Как показывает наш опыт работы, при условии лингводидактического сопровождения общеобразовательных предметов на занятии по НСР преподавателю русского языка не надо предъявлять какую-либо модель, уже изученную на предмете (*что — это что, что состоит из чего, что влияет на что* и др.), а сосредоточиться на обучении конспектированию лекций и текстов, поскольку для студентов слушание лекции и параллельная письменная фиксация — это реальная жизненная ситуация. На наш взгляд, преподаватель НСР часто подменяет работу над соблюдением структурной схемы на синтаксическом уровне в устной и письменной речевой деятельности отработкой конструкций, которые уже знакомы учащимся и не вызывают у них проблем с пониманием и использованием. А на обучение конспектированию просто не остается времени, оно носит несистематический характер, из-за чего не достигаются желаемые результаты, что приводит многих преподавателей к парадоксальной мысли о невозможности обучать конспектированию и записи лекций на предвузовском этапе.

Одним из ключевых моментов проектирования обучения языку учебно-научного общения является проблема текста. Для преподавателя-предметника ее решение заключается не только в конструировании текста в соответствии со способами передачи информации, типичными для определенной учебно-научной сферы общения, но и в определении объема текста, языковых средств на основе строгого учета уровня владения русским языком на каждом из этапов освоения учебной программы. Мы также полагаем, что на занятии по НСР учащиеся должны работать с аутентичными текстами. Под аутентичностью мы понимаем то, что это тексты из учебников и учебных пособий по предметам. Это уточнение кажется нам очень важным, потому что именно здесь очевидно место межпредметной координации и совместной работы преподавателей предмета и НСР. Очень часто преподаватель НСР адап-



тирует тексты, упуская научную достоверность, интерпретирует по-своему научные факты и вольно использует терминологию. Это ведет к диссонансу в сознании учащегося и просто вредит учебе. Тексты могут подвергаться изменению, но с точки зрения распространения предложений, повторов и т. п. Практика обучения НСР показала и эффективность использования в качестве текстового материала аутентичных микротекстов, представляющих собой самостоятельные структурно-смысловые или синтактико-тематические единицы и содержащих изучаемые грамматические модели.

В заключение отметим, что нами рассмотрены пути решения проблемы межпредметной координации в обучении языку учебно-научного общения лишь в некоторых из ее составляющих, но которые, как показывает опыт практической деятельности, дают возможность повысить эффективность и качество реализации программы предвузовской подготовки иностранных учащихся.

### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Митрофанова О. Д. О взаимодействии предметной и коммуникативной компетенции при обучении русскому языку // Научно-методическая конференция «Актуальные аспекты обучения и воспитания студентов-иностранцев на подготовительных факультетах»: Тезисы докладов. М.: МАДИ, 1990. С. 53–54.

<sup>2</sup> Кутузова Г. И. Междисциплинарные связи в обучении иностранных студентов. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2008. 378 с.

<sup>3</sup> Родионова И. П. Формирование коммуникативной компетентности иностранных учащихся предвузовского этапа обучения в учебно-научной сфере общения: проблемы межпредметной координации // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность: сб. ст. I Международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов: в 2 ч. М.: РУДН, 2017. Ч. 2. С. 175–180.

<sup>4</sup> Родионова И. П. Электронные средства предвузовского обучения иностранных учащихся общенаучным дисциплинам: кому разрабатывать контенты // Вестник ТулГУ. Серия «Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин». Вып. 18. Материалы XVIII Международной научно-практической конференции «Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин». Тула: Изд-во ТулГУ, 2019. С. 129–133.

<sup>5</sup> Митрофанова О. Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. М.: Русский язык, 1985. 130 с.

<sup>6</sup> Хавронина С. А., Балыхина Т. М. Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный». Учебное пособие. М., 2008. 198 с.

**Rodionova, I. P.**

*Voronezh State University*

**Zhidkova, Y. B.**

*Voronezh State University*

## **INTERSUBJECT COORDINATION — AN AXIOM OF THE EFFECTIVENESS OF TEACHING THE LANGUAGE OF EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC COMMUNICATION**

The authors of the article trace the key points of coordination of the teacher of the scientific style of speech and the teacher of the subject at the pre-university stage of training: the selection and presentation of terminology and verbal vocabulary, the preparation of the educational text and work with it, etc. The implementation of inter-subject coordination is necessary for the effective teaching of foreign students to communicate in the educational and scientific field. The article also notes the mistakes of teachers that reduce the effectiveness of training.

*Keywords:* intersubject coordination, scientific style of speech, subject, educational and scientific sphere of communication.

**Рязова Ольга Юрьевна**

*Московский педагогический  
государственный университет;  
Российский государственный  
педагогический университет  
имени А. И. Герцена*  
[olgaryauzova@yandex.ru](mailto:olgaryauzova@yandex.ru)

**Шорина Татьяна Александровна**

*Российский государственный  
педагогический университет  
имени А. И. Герцена*  
[Shorinatatiana@yandex.ru](mailto:Shorinatatiana@yandex.ru)

## **МОДЕЛИРОВАНИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ В УЧЕБНИКАХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ДЛЯ СТРАН БЛИЖНЕГО ЗАРУБЕЖЬЯ**

В статье рассматриваются способы моделирования культурологического содержания в учебниках по русскому языку как иностранному для стран ближнего зарубежья. Статья ставит задачу рассмотрения методической проблемы наполнением культурологическим содержанием в соответствии с языковыми и образовательными потребностями целевой аудитории — учащихся 5–6-х классов Узбекистана, уровень владения русским языком А2.2 — А2.3.

*Ключевые слова:* моделирование, русский язык как иностранный, культурологический, языковой.

*Язык — это сокровище, отражение культуры народа,  
именно этот факт должен быть основой обучения языку.*

**И. А. Ильин**

Русский язык играет важную роль в мировом сообществе, поскольку является одним из мировых языков и главным инструментом познания русского мира другими народами. В последние годы мы наблюдаем все возрастающий интерес к русскому языку в странах дальнего и ближнего зарубежья. Отчасти это результат реализации разработанной в РФ языковой политики, направленной на поддержку и продвижение русского языка в мировом цивилизационном пространстве. Восстанавливаются некогда утраченные связи, отношения между государствами, и это обстоятельство вселяет надежду. Ярким доказательством тому является тот факт, что в начале 2021 г. коллектив межвузовского центра билингвального и поликультурного образования Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (далее

МЦБиПО РГПУ им. А. И. Герцена) приступил к разработке новых учебников по русскому языку как иностранному для школьников Узбекистана со второго по одиннадцатый классы. Коллегиально было вынесено решение о том, что авторские коллективы должны состоять из ведущих педагогов-практиков Узбекистана, а методическое курирование проектов осуществляется профессионалами МЦБиПО РГПУ им. А. И. Герцена под руководством доктора педагогических наук Е. А. Хамраевой.

Разрабатывая концепцию учебников по РКИ для учащихся 5–6-х классов, мы опирались на культурологический подход, являющийся сегодня стержневым, системообразующим. И свою задачу авторы статьи видят в рассмотрении методической проблемы наполнения школьных учебников по РКИ культурологическим содержанием в соответствии с языковыми и образовательными потребностями нашей целевой аудитории.

Очевидно, в руках учителя РКИ, транслирующего культуру, находится самый мощный, действенный инструмент — язык. Именно посредством слов создается картина мира, происходит ее структурирование. «Слова — это фон, на котором мы видим любое действие. Они субъективны, носят оценочный характер и детерминированы культурой», — справедливо отмечает Н. Барден<sup>1</sup>. И чрезвычайно важно уже на ранних стадиях обучения РКИ заложить тот фундамент, который позволит школьникам «ощутить взаимосвязь, и даже родство с русским языком, с русской культурой, с другими людьми, со всем миром»<sup>2</sup>.

В современной лингводидактике на первый план выходят способы организации текстовой деятельности, целесообразно выстроенной на основе учебных текстов, отражающих культурное наследие. Понимая, что Россия и Узбекистан имеют богатейшую историю и культуру, мы решили наполнить учебный материал разнообразным историко-культурологическим, этнографическим и социокультурным содержанием, соответствующим уровню владения русским языком А2.2 и А2.3.

Один из важных вопросов — процесс формирования ценностного отношения к языку и культуре как феноменам — потребовал обращения к моделированию культурологического содержания в зависимости от уровня владения РКИ. Ценность моделирования состоит в том, что оно делает возможным путем изучения отдельного, путем аналогии, познать общее. Известно, что современные формы познания позволяют изучать разнообразные явления действительности, не прибегая к методам сплошного изучения фактов, а при помощи различных способов выборочного изучения. В качестве одного из таких способов выступает метод моделирования, в основе которого лежит процесс абстрагирования, когда на основе внешнего сходства или общности структуры и функции воссоздается образ исследуемого объекта (в вещественной или абстрактной форме), выступающий в качестве его модели.

Процесс моделирования культуроведческого содержания в учебниках РКИ для 5–6-х классов основывается на принципах метапредметного,

коммуникативного, практико-ориентированного подходов с привлечением предметно-языковых интегративных технологий. Современные предметно-языковые технологии, интегрированные в структуру учебника, помогают школьникам рассматривать иностранный (русский) язык не только как *учебный предмет* и *средство общения*, но и как **средство познания**, что значительно расширяет интеллектуальные горизонты учащихся.

Модель обучения, заложенная в структуру учебников, базирующаяся на использовании социально-конструктивистского подхода к обучению, ставит в центр обучения **опыт обучаемого**, важность поощрения активного обучения, а не пассивного получения знаний. Социально-конструктивистский подход сосредоточен на интерактивном, опосредованном и центрированном на ученике обучении. Такой подход требует взаимодействия между учителем и учащимся, поддерживается «экспертом», в роли которого могут выступать как педагог, так и сами ученики. Когда учащиеся смогут решать когнитивные задачи, например, связанные с новым знанием, они, скорее всего, будут вовлечены во взаимодействие по экспертизе знаний одноклассников, развивая таким образом индивидуальное мышление.

Остановимся более подробно на методике моделирования культурологического содержания и интеграции предметных областей на базе текстоцентрической модели урока. Интеграция различных предметных областей (окружающий мир, история, культура, русский язык) нацелена на повышение интереса к **русскому языку** и российскому историко-культурному наследию у детей-иностранцев, укрепление роли русского языка как средства межнационального общения за рубежом, воспитание толерантности средствами русского языка и русской культуры, содействие приобщению детей к духовным ценностям народов России и мира, создание условий для творческого развития и самореализации детей. Авторами используются методические приемы, направленные не только на обучение русскому языку, географии, истории и культуре, но и на комплексное развитие ребенка, повышение его **познавательной активности**, творческой реализации и поддержание интереса к изучению культуры, расширение кругозора в целом. Такие приемы формируют необходимые умения и навыки, помогают реализовать поставленные перед педагогом задачи.

Конечно, многое зависит и от психологически комфортной обстановки, мотивирующей к дальнейшему погружению в русский язык и культуру. И только учитель, чутко реагирующий на уникальность каждого отдельного ребенка, способен грамотно встроить широкое культурологическое содержание в интрасубъективное образовательное пространство.

Кратко прокомментируем некоторые составляющие культурологического содержания, нашедшие отражение в учебниках 5-го и 6-го классов узбекской школы. Безусловно, это **речевой этикет**, т. к. в жизни любого общества культура поведения и общения играет большую роль, предполагает установление связей между людьми и пр.

Знакомство с **русскими традициями**, обычаями, незнание которых может привести к непониманию и даже культурному шоку. Любой человек внутренними нитями связан с **природой**, с малой родиной. Под влиянием природных форм у ребенка с детства формируются эстетические модели красоты, создаются представления о совершенном, гармоничном. Естественно, что у каждого народа модели красоты свои, они неповторимы в силу своеобразия родной природной среды. Поэтому в учебнике 6-го класса значительное место отводится текстам, описывающим красоты России и Узбекистана, флору и фауну двух стран. **Русская литература, архитектура, музыка, живопись** — это то, что традиционно представлено в учебниках по РКИ. И мы следуем добрым традициям.

Важным видится и привлечение этнокультуроведческого материала (история русского и узбекского национального костюма, народных музыкальных инструментов и т. д.) на уроках русского языка. Это способствует формированию высокой духовной культуры ребенка, наполняет программу изучения русского языка новым содержанием. Важной чертой учебного материала является сопоставление и сравнение истории, ландшафта, культуры и традиций двух стран, России и Узбекистана.

Безусловно, отбор культуроведческого материала определяется темой конкретного урока и его целями. Адаптированные тексты о семейных праздниках, о значении семьи в жизни человека, об уважении к родственникам, о семейных традициях и реликвиях с соответствующими языковыми, речевыми, коммуникативными заданиями используются на различных этапах урока. Информативная насыщенность текста, его познавательная ценность, этнокультурная направленность играют большую роль в освоении русского языка, вызывают большой интерес и способствуют становлению вторичной языковой личности ребенка в современном социуме. Практическое ознакомление учащихся в процессе занятий с грамматическим и с лексическим значениями слова, синонимией и некоторыми другими понятиями способствует обогащению словаря и развитию речи учащихся.

Следует сказать и о том, что в учебниках широко представлены художественные произведения — полотна русских художников. Работа с картинами развивает творческие способности, школьники учатся видеть и читать картины, образы. Соответствующее методическое обрамление, коммуникативные задания содержат элементы размышления, сопоставления, аргументации и т. д. В качестве коммуникативных заданий используются следующие: обсуждение персонажей, описание фона, сюжета картин; также организуются дискуссии, выявляются эмоции, вызванные художественным произведением. Учитель предлагает задания на составление устных сочинений-рассуждений: «Какие сказки можно вспомнить, глядя на ту или иную картину?», «Хотел бы ты очутиться в сказке с героями В. М. Васнецова, с какими именно?» Работа с художественными произведениями на уроке русского языка — огромная ниша для творчества и проявления креативных качеств учителя. Цель такой

работы — формирование чувства прекрасного и, конечно, обучение языку. Учитель может попросить ребят подобрать пословицы и поговорки к увиденному сюжету картины, употребить выписанные учителем слова и словосочетания, написать небольшой рассказ, «додумать» сюжет картины. Предлагаются викторины и конкурсы: кто более эмоционально опишет картину, сюжет, героев.

Структура учебников выстроена в соответствии с уровнем владения русским языком А2.2 — 5-й класс и А2.3 — 6-й класс. Учебный материалы внутри урока строится согласно принятой системе РКИ на базе субтестов: чтение, говорение, лексика/грамматика, аудирование, письмо. Системно представлена культурологическая информация о России и Узбекистане.

Тексты для чтения на уроках русского языка — адаптированные отрывки из произведений русской художественной литературы, адаптированные научно-популярные очерки, поэзия, фольклор. Используются классические произведения (А. Пушкин, М. Лермонтов, Л. Толстой, А. Куприн, В. Маяковский); рассказы о природе (М. Пришвин, К. Паустовский); рассказы о животных (В. Чарушин, В. Бианки, Б. Житков, В. Сутеев); детская литература (Н. Носов, В. Драгунский, Е. Пермяк, А. Усачев, С. Маршак, С. Михалков) и др. Лексические темы в 5-м классе разнообразны:

- Моя семья (описание внешности и характера), правила поведения в школе и семье, школьный этикет.
- Мир вокруг нас (животный мир, явления природы).
- Сувениры, встречи друзей — экскурсии по городам России и Узбекистана.
- Традиции (праздники, семейный уклад и быт, жилище).
- Профессии (биографии ученых России и Узбекистана, полководцев, известных личностей в истории обеих стран).
- Мир книг (библиотеки, музеи).

В учебнике 5 (учащиеся 10–11 лет) присутствует проектная деятельность: два групповых проекта, которые разрабатываются школьниками в течение учебного года и затем выносятся на защиту. Первый проект «Вместе весело шагать» направлен на формирование у детей понятия «дружба», где планируемым результатом будет сплочение коллектива, проявление доброты, заботы, внимания, сочувствия, оказание взаимопомощи. И второй проект — театрализация «Этот загадочный сказочный мир» — развитие творческих и художественных способностей. Многие темы находят продолжение в учебнике 6-го класса, например, профессии, знакомство с биографиями известных ученых, писателей и др.

В заключение хотелось бы сказать, что учителя школ Узбекистана давно мечтали работать по учебникам с богатым культурологическим содержанием, соотнесенным с методически выверенными технологиями, методами, приемами, всем тем, что заложено в **инновационной линейке** учебников по русскому языку как иностранному для учащихся узбекской школы. Хотим выразить

уверенность, что наши учебники ждут все: и учителя, и ученики, и родители! Для педагогов — это шаг вперед, новая ступень в развитии профессиональной компетентности и вызов современности. Надеемся, что в сентябре 2021 г. наши учебники будут встречать учеников во всех школах Узбекистана.

## **ПРИМЕЧАНИЯ**

<sup>1</sup> *Barden N., Williams T. K. Words and symbols. Language and communication in therapy. McGraw Hill. Open University Press, 2007. 133 p.*

<sup>2</sup> *Дейкина А. Д., Левушкина О. Н., Рязова О. Ю. Актуальные способы трансляции культурологического содержания в современном обучении русскому языку // Перспективы и приоритеты педагогического образования в эпоху трансформаций, выбора и вызовов. VI Виртуальный Международный форум по педагогическому образованию: сборник научных трудов. Ч. 1. Казань: Издательство Казанского университета, 2020. С. 111.*

**Рязова, О. Ю.,**

*Moscow State Pedagogical University; A. I. Herzen Russian State Pedagogical University*

**Шорина, Т. А.**

*A. I. Herzen Russian State Pedagogical University*

## **MODELING OF CULTURAL CONTENT IN TEXTBOOKS ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR THE NEAR ABROAD COUNTRIES**

The article considers the ways of modeling the cultural content in textbooks on Russian as a foreign language for the neighboring countries. The article sets the task of considering the methodological problem of filling cultural content in accordance with the language and educational needs of the target audience—students of grades 5–6 in Uzbekistan, the level of Russian language proficiency A2.2 — A2.3.

*Keywords:* Modeling, Russian as a foreign language, cultural studies, language.



## ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КИНОФИЛЬМА НА УРОКАХ РКИ

Настоящая работа обращена к проблеме соприкосновения концептуального содержания вербальных и невербальных знаков кинофильмов в аспекте преподавания визуальной антропологии. В результате исследования было выявлено, что вербальные и невербальные знаки, предъявленные на экране, регулярно апеллируют к содержанию культурного дискурса, элементы которого динамически развиваются, перекодируются и дополняются, усложняя дискурсивное содержание для представителя иной культурной идентичности.

*Ключевые слова:* русский (советский) кинодискурс, русский язык как иностранный.

Кинематографическое высказывание, все чаще являющееся объектом визуальной антропологии, несмотря на свою очевидную фикциональную природу, привлекает возможностью рассмотрения и осмысления практически всех проявлений жизни человека. Это легко объяснимо тем, что мир, который «каким-то образом всегда фиксируется в кино»<sup>1</sup>, суть зарегистрированный опыт, предъявленный зрителю во всей полноте и органичности социальных, личностных, бытовых, традиционных связей. Как отмечает Н. А. Хренов, кино называют одной из «технологий регистрации опыта»<sup>2</sup>, транслирующей знаки без отрыва от означаемого, т. е. оно способно создать у зрителя иллюзию жизнеподобия. При этом ротация лингвистических и экстралингвистических знаков кинофильма представляется крайне существенной: ориентированный на визуально-аудиальное восприятие кинодискурс часто избегает прямой номинации демонстрируемого объекта, используя иные средства выдвигания (крупный план, повтор, монтаж и т. п.), и, наоборот, использует лингвистические средства там, где иконические или индексальные знаки резко бы вторглись в структуру кинофильма.

Обращаясь к эффективности использования аутентичных фильмов при обучении иностранным языкам, большинство авторов апеллируют к реализации принципа наглядности при презентации изучаемых явлений, однако следует признать, что наглядность киноискусства не является универсальной в случае взаимодействия с кинодискурсом студента-инофона, поскольку беглое визуальное/аудиальное знакомство зачастую не дает достаточного и адекватного представления о явлении, будучи необязательным к восприятию аудиовизуальным знаком, с одной стороны, а с другой — не выделяя

специфичные для конкретной культуры феномены на фоне универсальных (например, в сцене в клубе в кинокартине Ю. Чулюкина «Девчата»: действия коменданта леспромхоза, приколачивающего портреты передовиков к стене, следует отнести к универсальным, а понятие «передовика производства» — к культурно-специфичным).

На примере заданий, разработанных для работы с кинофильмами на занятиях «Русское кино» / «Кинострановедение», разберем возможности работы с лингвистическим и экстралингвистическим аспектами фильма на примере комедии «Девчата» (реж. Ю. Чулюкин, 1961). Результаты апробации материалов (2011–2012 гг. — Институт славистики Гиссенского университета им. Ю. Либига, 2012–2020 гг. — Институт филологии и межкультурной коммуникации Казанского федерального университета, 2016–2019 гг. — Институт славистики Регенсбургского университета) доказали вводную гипотезу — содержание кинодискурса может быть декодировано через систему речевых упражнений, формирующих навыки интерпретировать, обобщать и оценивать содержание полученного культурного (художественного) опыта и устанавливать связи, не всегда высказанные авторами кинофильма напрямую.

Мы разделяем позицию целого ряда исследователей, признавая кинодискурс в качестве более широкого понятия по отношению к кинотексту и кинофильму (Е. А. Колодина, С. С. Зайченко, А. Г. Рыжков, М. А. Самкова, Л. В. Цыбина и др.), а именно в качестве сложного семиотического целого, интегрирующего вербальные и невербальные знаки разных систем, транслируемых визуально и/или аудиально. А. Г. Рыжков подчеркивает, что при анализе кинодискурса значительная часть содержания передается визуально («или, во всяком случае, сочетание вербального и визуального»<sup>3</sup>) и является целенаправленным сообщением в акте опосредованной коммуникации коллективного автора и потенциального зрителя.

Осознавая и учитывая различия в категориальных представлениях различных культур и народов, следует выстраивать работу с кинопроизведением так, чтобы лингвистические и экстралингвистические данные не формировали конфликт восприятия. Например, вопрос, поставленный преподавателем перед просмотром кинофильма и носящий наиболее общий характер (*Кто главные герои фильма? Где они живут и что они там делают?*), может быть уточнен в ходе беседы после просмотра — *Почему молодые люди приезжают работать в столь непростых условиях?* Следует учитывать, что лингвистические («Я Симферопольское кулинарное училище кончила», «...а вот по части подушек бедствуем») и экстралингвистические данные (отсутствие подходящей одежды и обуви у главной героини в начале кинофильма, проживание в общежитии, тяжелые условия труда) могут вызвать затруднение при попытке мотивировать действия героини, переехавшей из южной части страны в условия суровой уральской зимы. Следует отметить, что в данном случае речь идет не только о рецепции разных семиотических знаков (вербальных и невербаль-

ных), но и в отличии самой реальности, которую воспроизводит кинофильм (распределение на работу после окончания учебы в СССР).

Работа с визуальными образами представляет дополнительную сложность для студентов, изучающих русский язык как иностранный, поскольку за визуальным образом может быть закреплена не конгениальная языковая единица родного языка, образ может быть ошибочно идентифицирован и т. п. На снятие стереотипного и беглого восприятия лингвистических и экстралингвистических единиц направлены отдельные задания по комментированию советских реалий, предъявляемых на экране словесно, визуально и аудиально: так, студентам предлагается восстановить в памяти и прокомментировать, как появляются на экране *варежки не из шерсти, а из ели, вечерняя школа, добавка (в столовой), блюда из картошки, письма с заданиями*, а также какую информацию в данном случае получает зритель. То есть лингвистические и экстралингвистические знаки должны быть прокомментированы дважды: в контексте кинофильма (в случае с «Девчатами», как правило, с позитивной оценкой) и в широком поле зрительского восприятия, допускающем сравнение с собственным опытом, а также с широким рецепционным полем фоновых знаний о русской культуре и истории.

Нам представляется крайне важным снять трудности, возникающие у инофонов, спровоцированные несовпадением «картин мира», ограничивающие их восприятие художественного целого. Для этого на предпросмотровом этапе преподавателем моделируется ситуация активизирующего незнания, стимулирующая эвристический поиск, посредством постановки общего вопроса: *Что в фильме показалось Вам странным/смешным/непонятным/нелепым?* Цель данного задания состоит в стимулировании и направлении индивидуальной работы студента по декодированию и объективизации восприятия кинотекста, в том числе по переводу культурных феноменов в знаковую (вербальную) систему, модификации личного тезауруса и налаживанию межкультурной коммуникации. Следует отметить, что возможны варианты формулировки вопроса, при этом важным является сохранение двух полюсов «непонятного» — «странное» и «смешное», поскольку смех, являясь специфическим выражением познания, посылает сигнал о том, что мозгом выявлено «несоответствие, которое лежит в основе любой шутки или смешной ситуации»<sup>4</sup>. Таким образом, формулировка задания стимулирует речевую активность в ситуации понимания и непонимания одновременно. В случае отсутствия со стороны студентов вопросов-стимулов преподаватель самостоятельно проблематизирует ситуацию: ставит вопросы, требующие мотивации речевого и неречевого поведения персонажей, появления конкретных иконических и индексальных знаков на экране. Например: *Почему человеку, получившему письмо, говорят: «Танцуй!»? Почему девушки в клубе танцуют парами? Чьи портреты можно увидеть в комнате девушек и почему они там?*

Следует подчеркнуть, что работа с аудиовизуальным содержанием просмотренного кинофильма направлена, прежде всего, на стимулирование

устного коллективного обсуждения (с помощью проблемных вопросов), но степень адекватности подобного обсуждения зависит от уровня фоновых знаний как важнейшего фактора понимания кинопроизведения и контекста его создания. При этом мы разделяем позицию ученых, рассматривающих фоновые знания в узком понимании — как особенности культуры носителей данного языка, составляющих один из компонентов семантики языковой единицы (Н. Г. Комлев, А. А. Леонтьев, Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров и др.). Исходя из тезиса о наличии экстралингвистического содержания в семантической структуре номинативных единиц, воспроизводящих обслуживаемую языком национальную культуру, мы предлагаем задания по декодированию некоторых жизненных формул, звучащих в фильме (*«Ну, встретились — полюбились, квартиру дадут — поженимся», «В столовой и банях все равны», «Рагу, как в санатории. Сплошные витамины и калории», «Ой, девочки, как я цирк уважаю!» и т. п.*).

По нашему глубокому убеждению, сам кинофильм может стать источником фоновых знаний, как правило обнаруживающихся вне основного сюжета кинофильма: так, история страны, в которой живет Тося Кислицина, может быть восстановлена по фрагментам биографии повара на участке леспромхоза (*«...мы таким, как ты, в детдоме темную делали», «...батю вспомнила <...> вот, думаю, не дожил он до этого дня <...> он ведь только знал, что у мамы будет ребенок, а кто — мальчик или девочка — не успел узнать. Погиб на фронте»*); десакрализация принципов пролетарской этики и морали проглядывает через факты биографии некоторых персонажей (вынужденная жизнь мамы Веры, Анфисы и Нади в условиях коллективного дома), а также их экранное поведение (бригаду Ильи Ковригина, предъявленную, с одной стороны, передовиками соцтруда, отличает вольность (за бутылкой пива они обсуждают перспективы высокого заработка при условии перевыполнения нормы производства) и даже аморальность (спор на живого человека) поведения).

Раскрытие лингвокультурных стереотипов речевого и социального поведения служат задания с по «переводу с русского на русский язык» отдельных разговорно либо просторечно маркированных фраз и выражений (*«Здрасьте...», «До свиданьица», «Ксан Ксаньч», «Кто за добавком - налево», «Здорово она тебя умыла!», «Вот посчёт картошки ты всё хорошо знаешь...» и т. п.*), а также выход к пониманию ценностно-значимых ритуалов национальной культуры, закрепленных в речевых формулах либо экранных ситуациях (например, признаки коллективистской культуры в поведении персонажей (часы с золотым браслетом в подарок, покупаемые вскладчину; принудительное соучастие в личной драме соседки Анфисы и т. п.), особые патриархальные гендерные стереотипы, сохранившиеся «в условиях весьма своеобразно протекавшей в СССР сексуальной революции»<sup>5</sup> (последовательное разделение мужского и женского мира, гендерные стереотипы, связанные с возрастом, приготовлением пищи и т. п.)).

Кинокомедия Ю. Чулюкина «Девчата» открывает широкие возможности для установления рецепционных связей внутри дискурса русского кино: например, представляется содержательным сравнение жизненных позиций героинь двух знаковых советских «женских» кинофильмов — «Ну, встретились — полюбили друг друга, квартиру дадут — поженимся...» (Катя о своих отношениях с Сашей, «Девчата») и «Гляжу я на них... такая тоска берет! Сначала будут копить на телевизор, потом на стиральную машину, потом холодильник купят...» (Люда об отношениях Тоси и Николая, «Москва слезам не верит»); другим примером может быть развертывание темы женского коммунального быта в кинокартинах разных лет («Девчата» (1961), «Москва слезам не верит» (1979), «Одиноким предоставляется общежитие» (1984), «Ребро Адама» (1990)).

Одним из ключевых принципов нашей работы является принцип тематического планирования при предъявлении пары фильмов (российского и советского), отражающих культурно-значимые феномены русской жизни, что позволяет избавить студентов от стереотипного противопоставления кино советского и российского. Например, просмотр фильмов «Девчата» и «Космос как предчувствие» (реж. А. Учитель, 2005) предваряет разговор об эпохе 60-х гг. с опорой на ключевые слова (*оттепель (хрущевская оттепель), Н. С. Хрущев, XX Съезд [КПСС, 16–25 марта 1956], десталинизация, культ личности, 12 апреля 1961 г., «Поехали!»*). Неязыковые средства в современном кинематографическом дискурсе дополняют смысл предлагаемого «диалога»: простота и прямолинейность советского кинонарратива усложняется, прежде всего, на уровне кинематографического языка в более позднем фильме (так, безличность эпохи (сцена с толпой на заводе, где герой-Конек уплывает с безликой (в прямом смысле) толпой, а его антипод-Герман движется наперерез); ограниченность свободы передвижений (подчеркнута выбором способа и транспорта: у Конька — велосипед, поезд, а Герман — одиноко плывет в море плавбазой); растворенность частного в официальном (в финале крупные планы героев сменяются фигурами хроники, а отчужденные звуки портовых цепей, скрежеты, шепот заглушаются фонограммой «Летят перелетные птицы», сопровождающей финальные титры).

Таким образом, включение кинодискурса как полимодального текста в процесс обучения РКИ, вовлекая его лингвистический и динамический аспект, а также множество экстралингвистических факторов, представляется крайне содержательным и перспективным.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Ямпольский М. Образ человека и киноязык [Электронный ресурс] // Séance. [СПб., 2011]. URL: // <http://seance.ru/blog/image-of-human>. 2011 (дата обращения: 01.02.2019).

<sup>2</sup> Хренов Н. А. Образы «Великого разрыва». Кино в контексте смены культурных циклов. М.: Прогресс-Традиция, 2008. С. 42–43.

<sup>3</sup> Рыжков А. Г. Вербальное и визуальное в кинодискурсе // Когнитивный подход к изучению языковых явлений: сб. материалов / под ред. В. И. Заботкиной. Калининград, 2000. С. 90.

<sup>4</sup> Brain M. How laughter works [Электронный ресурс] // HowStuffWorks.com. [Venice, CA, 2000]. URL: <https://science.howstuffworks.com/life/inside-the-mind/emotions/laughter.htm> (дата обращения: 18.04.2021).

<sup>5</sup> Усманова А. Девчата (1962) // Ноев ковчег русского кино: от «Стеньки Разина» до «Стиляг»: сб. статей / сост. и предисл. Е. Васильева, Н. Брагинский. М.: Глобус-Пресс, 2012. С. 205.

**Salakhova, A. R.**

*Kazan Federal University*

## **FILM ANALYSIS THROUGH VERBAL REFERENCE AND VISUAL INFORMATION AT RFL LESSONS**

The article is devoted to the problem of the denotative meanings of verbal and non-verbal signs of the films in the aspect of teaching visual anthropology (course of Russian cinema in the didactics of RFL). It is concluded that verbal and non-verbal signs presented on the screen regularly appeal to the content of cultural discourse, the elements of which are dynamically developed, recoded and supplemented, complicating the discursive content for a representative of a different cultural identity.

*Keywords:* Russian (soviet) film discourse, Russian as foreign language.

## **КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ И СОДЕРЖАТЕЛЬНОЕ НАПОЛНЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ДЛЯ ШКОЛ С УЗБЕКСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ**

В статье рассматривается актуальность внедрения инновационных учебно-методических комплектов, созданных по методике РКИ для школ Узбекистана с родным языком обучения, а также описывается содержание и структура учебника русского языка для 3-го класса.

*Ключевые слова:* методика РКИ, уровневый подход, виды речевой деятельности.

В Узбекистане долгое время русский язык изучался по методике русский как неродной. Но ограниченная русская языковая среда, особенно в сельской местности, недостаточный инпут, устаревшая методическая система обучения русскому языку привели к тому, что русский язык стал для нынешнего поколения детей иностранным.

В сложившейся ситуации возникла острая потребность в создании программы совершенствования системы преподавания русского языка на всех уровнях, начиная с дошкольного образования и кончая подготовкой и переподготовкой учителей.

Возникла необходимость в разработке новой методической системы, основанной на принципах методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ) для детей, а также в создании современных учебников по русскому языку, отражающих реальный уровень владения русским языком детей.

Для создания новой линии учебников по русскому языку для школ с узбекским языком обучения были созданы авторские коллективы под руководством доктора педагогических наук, профессора, директора Межвузовского центра билингвального и поликультурного образования Государственного педагогического университета им. А. И. Герцена Елизаветы Александровны Хамраевой. Объединенный коллектив узбекских и российских авторов представляет в 2021/2022 учебном году инновационную учебную линию, которая меняет методические подходы к обучению детей. В настоящее время ведется разработка и внедрение специализированного модуля системы ТРКИ для школ Узбекистана в соответствии с возрастными особенностями учащихся, требованиями образовательных стандартов Республики Узбекистан и Общезвропейской шкалы языковых компетенций (CEFR).

Особенностью новой линии учебников со 2-го по 11-й класс является уровневый подход, когда содержание каждого учебника соответствует определенному уровню системы РКИ детского модуля:

A1.1 — 2-й класс  
A1.2 — 3-й класс  
A2.1 — 4-й класс  
A2.2 — 5-й класс  
A2.3 — 6-й класс

B1.1 — 7-й класс  
B1.2 — 8-й класс  
B1.3 — 9-й класс  
B1+ — 10-й класс  
B1+ — 11-й класс

Рассмотрим принципы построения системы обучения русскому языку на примере учебника 3-го класса. Курс построен по тематическому принципу. Лексико-грамматический материал группируется по темам, отражающим жизнь ребенка, круг его интересов, базу для овладения коммуникацией. Для учащихся 3-го класса такими темами являются школа, дом, семья, увлечения, животные, домашние питомцы, времена года, города и страны, транспорт и другие темы учебно-бытовой, социальной, познавательной направленности. Каждая тема предполагает обогащение словарного запаса и овладение грамматической стороной речи. В соответствии с программой учебник рассчитан на 68 уроков в год.

В основе каждого урока — развитие четырех видов деятельности: чтения, говорения, аудирования и письма. Все виды речевой деятельности взаимообуславливают друг друга: навыки чтения и говорения развиваются на основе умения аудирования, навыки устной речи обеспечивают развитие письменных умений.

Учебник построен по текстоцентрическому принципу. Текст является главной дидактической единицей учебного процесса. Работа с текстом актуализирует грамматику урока. В учебник включены разные жанры и виды текстов: учебные, познавательные, художественные адаптированные тексты, стихотворения, сказки. На основе текста строится коммуникативное и грамматическое содержание урока.

Формирование коммуникативных умений предполагает овладение языковыми средствами, а также навыками оперирования ими в процессе говорения, аудирования, чтения и письма.

Развитие речи ребенка-инофона связано не столько с накоплением слов в детском лексиконе, сколько с пониманием логики языка, отношений между словами в высказывании, выраженными с помощью грамматики. Поэтому в учебнике много заданий на формирование навыков связи слов в предложении, согласования форм слов в роде и числе, на глагольное управление, а также на развитие словообразовательных навыков. Обучение построено с опорой на транспозицию и направлено на предупреждение интерференции. Например, особое внимание уделяется упражнениям на согласование существительных со словами *мой-моя-мое, один-одна-одно*, с прилагательными.

Грамматика в детском модуле РКИ — это не правила для запоминания, а логика языка, его структура, на которую крепятся слова, чтобы получилась фраза, возникла связная речь. Поэтому грамматика дается на функциональной основе и подчиняется тематическому содержанию урока. Она вводится регу-



лярно на протяжении всего курса с помощью таблиц, упражнений, практику речи и создание учебных ситуаций. Для учащихся важно вводить материал через грамматические речевые модели. В учебнике они представлены в виде текстов-образцов (рассказывают дети), речевых моделей перед заданием, слов и фраз-подсказок. Коммуникативность заданий и практическая направленность актуальной для детей темы делает освоение трудной грамматики привлекательным для ребенка и мотивирует его на изучение русского языка.

В условиях ограниченной языковой среды возрастает значение аудирования. В учебнике для 3-го класса этот вид деятельности вводится различными способами. Аудирование соответствует теме урока и вводится по QR-коду. В качестве материалов для аудирования используются рассказы и стихотворения детских писателей, отрывки из мультфильмов и познавательных детских видеороликов, учебные тексты и диалоги. После прослушивания или просмотра ролика учащиеся выполняют задания, направленные на проверку понимания содержания аудиоматериалов.

В условиях традиционной классно-урочной системы собственное высказывание (говорение) ребенок порождает нечасто, преимущественно исполняет речевую роль не говорящего, а слушающего. Внедрение в образовательный процесс современных педагогических технологий (интерактивная беседа, работа в группе и в паре, игровая технология) позволяет изменить ситуацию, т. к. предоставляет учащимся широкие возможности для говорения как вида речевой деятельности, продуцирования собственного высказывания (работа с рисунками и репродукциями, обоснование собственного мнения, исполнение роли в ролевой игре, совместное составление плана). Например, в теме «Что мы едим?» предлагается ролевая игра «В кафе». Все это создает мотивационную среду для учащихся в процессе изучения русского языка как иностранного.

Дети будут жить в поликультурном мире, поэтому в книгу включены задания и материалы по межкультурной коммуникации. Это сведения об этикете разных стран, факты и истории из жизни детей разных стран. Например, рассказы о Санкт-Петербурге и Ташкенте, познавательные тексты о происхождении слов, выражений, истории, сведения, откуда пришли картошка и помидоры, чай и кофе, что едят на завтрак дети разных стран, чем едят в разных культурах, каких домашних животных заводят, какие праздники отмечают в разных культурах и т. д.

В учебник введены элементы интегрированных уроков, имеющих межпредметные связи: русский язык и математика, русский язык и окружающий мир, эстетическое воспитание. Например, в теме «Медведь — символ России» рассматривается образ медведя в русских сказках, в детской энциклопедии и в изобразительном искусстве. В уроке-путешествии «По городам и странам» совмещены география и просмотр достопримечательностей с изучением грамматики: *уехать откуда? — приехать куда?*, а также работа с картой. Учащиеся выполняют межпредметные проекты.

В каждом учебнике обязательной составляющей являются проекты. Цель проектов — перейти от школы памяти к школе мышления. Вместо освоения готовых знаний, умений и навыков сейчас требуется развитие личности ребенка, его творческих способностей, самостоятельности мышления и чувства личной ответственности. В 3-м классе учащиеся работают над личностно-ориентированным проектом «Мое родословное дерево» и проектом «Кто приходит на Новый год и дарит нам подарки», направленным на диалог разных культур.

Метод проектов способствует развитию таких метапредметных компетенций, как умение работать с различной информацией, умение работать сообща в коллективе. На первый план выходят не сами знания, а способность найти, осмыслить, обработать и использовать информацию. В работе над проектом привлекаются все учащиеся независимо от уровня владения русским языком, учитель дозирует работу тех, кто владеет языком в недостаточной степени. В этом плане исследовательская деятельность может стать мощным фактором для повышения мотивации учащихся к изучению русского языка.

В рубрике «Учимся понимать картину» введена работа с произведениями изобразительного искусства: работа с репродукцией И. Шишкина «Утро в соновом лесу» и репродукцией узбекского художника П. Бенькова «Подруги».

Учебники по русскому языку для узбекских школ с родным языком обучения готовят учащихся к сдаче сертификационного тестирования по чтению, аудированию, говорению, письму на заявленный уровень владения русским языком.

**Samatova, L. M.**

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

#### **CONCEPTUAL FOUNDATIONS AND CONTENT OF THE MODERN TEXTBOOK OF THE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR SCHOOLS WITH THE UZBEK LANGUAGE OF INSTRUCTION**

The article discusses the relevance of the introduction of innovative teaching kits created by the Russian as a foreign Language methodology for schools in Uzbekistan with their native language of instruction, as well as describes the content and structure of the Russian language textbook for the 3rd grade.

*Keywords:* Russian as Foreign Language methodology, level approach, types of speech activity.

## ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ ИНОФОНА

В статье представляются способы повышения эффективности усвоения лексики, словообразования, синтаксиса русского языка, наряду с повышением как социолингвистической, так и лингвокультурологической компетенции инофона, на базе преподавания ряда дисциплин филологического цикла (социолингвистики, лингвокультурологии, психолингвистики), что способствует актуализации межпредметных связей, в свою очередь, ведущей к систематизации полученных знаний одновременно и по изучаемой в рамках бакалавриата и/или магистратуры дисциплине, и по русскому языку. При этом анализируются возможности улучшения качества не только знания русского языка, его основных речевых стилей, но и знаний о характере коммуникации в изучаемой лингвокультуре с учетом закономерностей статусно-ролевого взаимодействия в формальной и неформальной коммуникации при реализации институционального или персонального дискурса на русском языке; анализируются психолингвистические аспекты изучения культурно-специфичной лексики русского языка в рамках преподавания лекций по русской языковой картине мира, прецедентным феноменам русской лингвокультуры, что ведет в целом к повышению коммуникативной компетентности студентов-инофонов.

*Ключевые слова:* инофоны, социолингвистическая и лингвокультурологическая компетенции, речевой этикет, статусно-ролевое общение, коннотативное значение, национально-культурный компонент коммуникации.

В последнее время достаточно большое количество студентов из Китая продолжает свое образование в российских вузах в рамках бакалавриата или магистратуры по направлению «Филология», где обучение по всем дисциплинам филологического цикла (социолингвистика, лингвокультурология, психолингвистика и др.) ведется на русском языке. При этом китайские студенты, имея иногда достаточно высокий уровень знаний по русскому языку, зачастую проявляют себя коммуникативно некомпетентными, поскольку не владеют знаниями и навыками русского речевого этикета, не знакомы с культурно обусловленными коннотациями слов, что, безусловно, приводит к коммуникативной неудаче в практике неформального и формального общения с русскоязычными студентами, преподавателями.

Это обусловлено тем, что эффективная коммуникация с русскоязычными студентами, а также общение на занятиях в рамках изучения в бакалавриате и/или магистратуре разного рода курсов существенно определяется не только хорошими знаниями системы русского языка, его основного категориального и терминологического аппарата, но и в большой мере степенью

информированности об особенностях организации самого речевого общения, его национально-культурной специфике, а также о лингвокультурологической и социальной составляющей семантики языка<sup>1</sup>.

Известно, что специфика национального менталитета особо ярко отражается в лексике и фразеологии русского языка (например, русское слово *авось* и его коннотации). Однако национально-культурная семантика часто представлена имплицитно, что затрудняет ее обнаружение в смысловом содержании фразеологической единицы для студента-инофона. Однако национально-культурная семантика часто представлена в слове, высказывании имплицитно, что усложняет ее обнаружение, в смысловом содержании фразеологической единицы для студента-инофона (например, в ответе «*Как сажа бела*» на вопрос «*Как дела?*»). Сложно воспринимаются студентами-инофонами в лексике русского языка и имплицитно представленные статусно-ролевые значения социального характера (*благоволить, руководить* и т. п.), которые, в свою очередь, достаточно легко считываются носителями русского языка (ср. *скажите — проконсультируйте*).

Оптимизирует освоение такого рода коннотаций изучение лингвокультурологической информации, связанной с проблемой существования национальных стереотипов, отражающихся в различных пословицах и поговорках, а также социолингвистической информацией, апеллирующей не только к лингвокультурным феноменам, но к изучению правил социально-ролевого взаимодействия в определенном социуме и отражение их в лексической семантике языка. Облегчает восприятие такого рода семантики знакомство с особенностями культуры народа, язык которого изучают студенты-инофоны.

Однако, изучая иностранный язык, важно уловить не только национально-культурную специфику коннотаций слов, грамотно используя ее в нужном контексте, но и познать структуру общественных отношений, основы социального устройства того общества, в котором функционирует этот язык. Так, студенты, недавно прибывшие из Китая на обучение в Россию, часто не ориентируются в статусно-ролевых отношениях, существующих в российском социуме, в связи с чем попадают в разные неловкие ситуации (например, китайские студенты могут обратиться к старшему или преподавателю, используя местоимение *ты*, сказать ему при приветствии и прощании в официальной обстановке слова *привет, пока*, пытаясь при этом похлопать по плечу и т. п.). Таким образом, незнание формул русского речевого этикета затрудняет общение студента-инофона, делает для него общение на русском языке некомфортным и не способствует увеличению его коммуникативной активности, иностранные студенты в этом случае предпочитают общаться в большей степени со своими соотечественниками (и в большей степени на родном языке).

В этом случае способствует улучшению знания русского речевого этикета (а также лексики, которая обслуживает данную область человеческих взаимоотношений) проведение в рамках изучения соответствующих тем, зна-

комящих с различными регистрами национального русского языка во время освоения темы «Современное состояние русского языка» по программе «Социолингвистика», разнообразных статусно-ролевых игр со студентами-инофонами. Во время участия в них последние приобретают навыки коммуникативного поведения, обусловленного различным статусом и ролью в рамках статусно-ролевой коммуникации в русской лингвокультуре, приобретают знания об асимметричном и симметричном общении, реализуемом в социуме, информацию об особенностях формирования дискурса в асимметричной и симметричной коммуникативной ситуации, пополняют лексикон новыми словами, связанными с данной областью знаний, начинают воспринимать национальную специфику фатического общения, усваивать речевые формулы, связанные с ним. В процессе такого обучения повышается социолингвистическая компетенция студента-инофона, который уже способен выбрать и преобразовать языковые единицы и формы в зависимости от типа коммуникации.

Кроме того, знакомство с социолингвистической проблематикой позволяет студентам, изучающим русский язык как иностранный, освоить также гендерную специфику речевой коммуникации на русском языке, что также ведет к повышению их коммуникативных навыков в целом. При этом актуально использование интерактивных заданий при рассмотрении подобного рода общения на занятиях по указанной дисциплине, т. к. участие в живом общении придает уверенности говорящему на иностранном языке, увеличивает время говорения на нем, кроме того, игровая ситуация, актуализируя эмоциональный план мышления, повышает мотивацию к обучению в целом<sup>2</sup>.

Разумеется, более успешно обучение русскому языку как иностранному проходит в контексте диалога культур, что обеспечивает актуализацию сознательно-сопоставительного метода в его разнообразных модификациях. Доказывает эффективность этого метода применение таких подходов к обучению, которые базируются не на интуитивном, а на сознательном освоении единиц языка и строятся с опорой на родной язык и факты родной культуры<sup>3</sup>. Овладение русским языком как иностранным тем самым предусматривает активное изучение лексики, различных прецедентных феноменов. Подобного рода изучение русского языка включает ассоциативно-тематический принцип подачи учебного материала, активизирует также использование ряда приемов, способствующих развитию ассоциативных механизмов. К группе таких методов можно отнести ассоциативную беседу, зрительно-ассоциативный прием, использование видеоклипов и др.<sup>4</sup> Все это возможно реализовать на занятиях по психолингвистике в рамках изучения проблемы выявления особенностей функционирования ассоциативного механизма речемыслительной деятельности человека, характера ее организации.

Изучение психолингвистической проблематики способствует и выявлению национально-культурной специфики коммуникации. Например, анализ невербальных компонентов коммуникации как значимого средства передачи

разнообразного типа информации в дискурсивной деятельности. В этом плане повышает интерес к изучению особенностей коммуникации на иностранном языке сопоставительный анализ, позволяющий студенту-инофону увидеть общее и выделить отличия в невербальной коммуникации, что позволит в дальнейшем правильно использовать жесты, позы, мимику и т. п. в процессе симметричного и асимметричного общения. Например, совершенно по-разному может трактоваться жест, который в русском языке именуется лексемой *фига*, в рамках русской и других лингвокультурах (в русском языке данный жест имеет еще несколько наименований: *дуля*, *шиш*, *кукиш*, *фигушка*, с которыми связан целый ряд известных выражений — *шиш тебе*, *фиг вам*, *кукиш тебе с маслом*, *показывать дулю* — в значении ‘грубый отказ; издевка’). Так, в Китае данный жест наполнен более негативной коннотацией, имеет неприличное значение и аналогичен западному жесту «показ среднего пальца». То же касается многих других, казалось бы, обычных для русской культуры жестов.

Психолингвистическое сравнительное исследование паралингвистических средств, значимых в коммуникации (например, таких как громкость голоса), позволяет увидеть специфичное звуковое оформление речевого общения в определенной культуре (например, китайские студенты довольно часто высказывают замечания по поводу повышенной громкости русскоязычной речи). Поэтому иногда они неправильно трактуют данный показатель речевой коммуникации на русском языке, соотнося со своей, принятой в Китае, нормой допустимой громкости голоса в речевом общении.

Подводя итоги, подчеркнем, что при обучении русскому языку инофонов их мотивация к овладению языком во многом может быть повышена за счет использования интерактивных форм на занятиях, активизации различных межпредметных связей, включения студентов в активное исследование русского языка в сопоставлении с их родным языком, применение различного рода тестов (психолингвистического эксперимента, например, ассоциативного, позволяющего студентам-инофонам расширить свой тезаурус, увидеть актуальные связи между различными словами), использования актуальных материалов, способных вызвать заинтересованность студентов и последующее живое обсуждение данной проблематики (в частности, проблемы гендера, гендерных особенностей речи на русском языке, статусно-ролевого общения). Безусловно, повышение мотивации может способствовать росту эффективности и продуктивности обучения, что, в свою очередь, в дальнейшем скажется на улучшении знаний языка, формировании социолингвистической и лингвокультурологической компетенций, ведущих в целом к повышению коммуникативной компетенции инофона.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Прохоров Ю. Е.* Методические проблемы роли и места национальных социокультурных стереотипов речевого общения в организации и содержании процесса преподавания.

давания русского языка как иностранного // Лингвокогнитивные проблемы межкультурной коммуникации. М., 1997. С. 5–19.

<sup>2</sup> Павлова С. А. Игра как средство повышения мотивации к изучению английского языка на начальной ступени обучения: Творческая разработка / МБОУ «школа № 16». Г. Прокопьевск. Новокузнецк, 2012.

<sup>3</sup> Харченкова Л. В. Этнокультурные и социолингвистические факторы в обучении русскому языку как иностранному: автореф. дис. ... пед. наук. СПб., 1997.

<sup>4</sup> Там же. С. 22.

**Samigulina, F. G.**

*Southern federal university*

## **THE FORMATION OF SOCIOLINGUISTIC AND LINGUOCULTURAL FOREIGN STUDENT COMPETENCIES**

The article presents ways how to increase the efficiency of learning vocabulary, word formation, syntax of the Russian language, along with improving both the sociolinguistic and linguocultural competences of a foreign student, based on teaching a number of disciplines of the philological cycle (sociolinguistics, linguoculturology, psycholinguistics), which contributes to the updating of intersubjective communications, leading to the systematization of acquired knowledge at the same time both in the discipline studied in the framework of bachelor's and / or master's degrees, and in the Russian language. At the same time, the possibilities of improving the quality of not only knowledge of the Russian language, its basic speech styles, but also the nature of communication in the studied linguistic culture, taking into account the patterns of status-role interaction in formal and informal communication during the implementation of institutional or personal discourse in Russian, are analyzed; the psycholinguistic aspects of studying the culturally specific vocabulary of the Russian language are analyzed in the framework of lectures on the Russian language picture of the world, the precedent phenomena of Russian linguistic culture, which generally leads to an increasing in the communicative competence of foreign students.

*Keywords:* the foreign students, sociolinguistic and linguocultural competencies, speech etiquette, status-role communication, connotative meaning, national-cultural component of communication.

## **КОНТРОЛЬНО-ИЗМЕРИТЕЛЬНЫЕ МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРОГРАММЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ**

Статья посвящена проблеме разработки контрольно-измерительных материалов для промежуточного и итогового контроля уровня сформированности языковой и коммуникативной компетенций по русскому языку слушателей программы довузовской подготовки. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью комплексного подхода к разработке контрольно-измерительных материалов, подразумевающего создание самостоятельных и контрольных работ, включающих задания на проверку усвоения языкового материала и уровня сформированности всех видов речевой деятельности по русскому языку и научному стилю речи, а также на подготовку к выпускным и вступительным экзаменам.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, довузовская подготовка, контрольно-измерительные материалы, комплексный подход.

Целеполагающим в методике преподавания русского языка иностранным гражданам является достижение ими определенного уровня владения русским языком. Для слушателей программы довузовской подготовки это приобретает особую актуальность в связи с тем, что поступление в российский вуз возможно для иностранцев, владеющих русским языком в объеме уровня В1+. Современная методика располагает достаточно богатым арсеналом контрольно-измерительных материалов (далее КИМы), которые в большей степени имеют целью контроль уровня сформированности компетенций в отдельных видах речевой деятельности и имеют тестовый формат. Базовые учебники и учебные комплексы для учащихся подготовительных факультетов предлагают для закрепления и контроля учебного материала в основном традиционные типы заданий.

Во Владимирском государственном университете обучение иностранных слушателей программы довузовской подготовки по русскому языку осуществляется по учебному комплексу «Дорога в Россию»<sup>1</sup>.

По нашему мнению, данный комплекс в настоящее время наиболее полно и успешно обеспечивает подготовку иностранных граждан в объеме требований уровня В1+, достижение которого является необходимым для выпускников подготовительного факультета. В учебном процессе по РКИ вышеназванный учебный комплекс дополняется учебным пособием С. А. Хаврониной, А. И. Широченской «Русский язык в упражнениях»<sup>2</sup> и другими учебно-методическими материалами, направленными на формирование у иностранных учащихся языковой компетенции и развитие всех видов речевой деятель-



ности. Несмотря на то, что учебный комплекс «Дорога в Россию» содержит уроки-повторения с элементами контроля, опыт работы показывает, что преподаватели испытывают недостаток контрольно-измерительных материалов для промежуточного и итогового контроля знаний, умений и навыков как по русскому языку, так и по научному стилю речи в рамках пропедевтического курса по подготовке к освоению общеобразовательных дисциплин.

Другой проблемой, с нашей точки зрения, является недостаток в учебнике заданий тестового характера для подготовки к итоговому тестированию элементарного, базового и первого уровней. Для этой цели в настоящее время нами используются тренировочные тесты.

Важное значение также имеет необходимость подготовки к вступительным испытаниям при поступлении в вуз с точки зрения академической адаптации. В связи с тем, что иностранные граждане при поступлении в российский вуз приравниваются к российским, форма и содержание вступительных экзаменационных материалов могут вызывать психологический дискомфорт у иностранного абитуриента.

Представляется целесообразным комплексный подход к контролю степени усвоения учебного материала. С этой целью преподавателями кафедры русского языка как иностранного был создан практикум по русскому языку для иностранных граждан, обучающихся по программе довузовской подготовки.

Цель практикума — текущая и итоговая проверка знаний, умений и навыков, а также уровня сформированности коммуникативной компетенции по русскому языку как иностранному и научному стилю речи, подготовка к выпускным и вступительным экзаменам, тестированию.

В задачи контрольно-измерительных материалов практикума входят: всесторонне осуществлять мониторинг процесса усвоения учебного материала, выявлять образовательные достижения и пробелы учащихся и своевременно проводить работу по устранению несоответствий заявленным образовательным результатам; предоставлять учащимся возможность самооценки, повышать мотивацию к достижению высоких результатов, решать проблемы академической адаптации.

Система заданий практикума отвечает основным требованиям, предъявляемым к контрольно-измерительным материалам: системность, объективность, надежность, значимость, валидность.

Практикум предназначен для иностранцев, обучающихся по программе довузовской подготовки, и слушателей курсов русского языка как иностранного.

Практикум состоит из двух частей: «Самостоятельные работы» и «Контрольные работы».

Каждая часть включает самостоятельные и контрольные работы, соответствующие уровням владения русским языком А1 (ТЭУ), А2 (ТБУ) и В1 (ТРКИ-1), работы по научному стилю речи и подготовке к вступительным экзаменам.

Задания практикума имеют целью как текущую (тематическую), так и итоговую проверку знаний, умений и навыков, а также уровня сформированности коммуникативной компетенции по русскому языку как иностранному в соответствии с «минимальными обязательными требованиями, определяющими цели и содержание обучения на каждом конкретном уровне»<sup>3</sup>, и научному стилю речи.

Самостоятельные и контрольные работы имеют несколько вариантов для исключения возможности необъективной оценки и содержат различные типы заданий: конструирование (составление слов, словосочетаний, предложений, текстовых фрагментов по схеме, по модели, по заданию); анализ — языковой разбор (фонетический, морфологический, морфемный) и анализ текста; подбор и самостоятельное составление примеров; заполнение и дополнение грамматических схем, таблиц; нахождение и исправление ошибок разных видов и типов; тесты и др.

Задания самостоятельных и контрольных работ позволяют подойти к процессу проверки и оценки уровня сформированности коммуникативной и языковой компетенций иностранных учащихся комплексно.

Каждая часть включает раздел, содержащий работы по научному стилю речи, целью которого является текущий и итоговый контроль усвоения лексики и грамматических конструкций, типичных для научного стиля речи, на материале общеобразовательных дисциплин по профилю подготовки (инженерно-технический, гуманитарный, экономический, медицинский, естественно-научный).

Приведем пример задания из этого раздела для учащихся естественно-научного профиля:

**Прочитайте предложение. Из предложенных вариантов выберите тот, который соответствует содержанию прочитанного предложения.**

*1. При использовании природных ресурсов человек оказывает определенное негативное воздействие на окружающую среду, изменяя не только ее качество, но вместе с тем и условия своего существования.*

*А. Когда человек использует природные ресурсы, он оказывает положительное воздействие на окружающую среду.*

*Б. Человек изменяет качество природной среды и условия своего существования, когда он отрицательно воздействует на окружающую природную среду.*

*В. При использовании природных ресурсов человек не изменяет качество природной среды и условия своего существования<sup>4</sup>.*

Практикум содержит раздел, целью которого является подготовка к вступительным экзаменам в вуз, что является важным условием психологической адаптации к образовательной среде.

Примеры заданий:

**1. Прочитайте микротекст. Найдите в тексте предложение со словом «связь». Прочитайте фрагмент словарной статьи, в которой приводятся зна-**

**чения слова «связь». Определите значение, в котором это слово употреблено в предложении.**

2. Прочитайте микротекст. Какое из приведенных ниже предложений должно быть первым в этом тексте?

3. В каких из приведенных ниже предложений верно передана главная информация, содержащаяся в тексте?

Материалы практикума также могут быть использованы для текущего и итогового контроля знаний слушателей курсов русского языка как иностранного и для подготовки данной категории учащихся к тестированию на подтверждение уровня владения русским языком (уровни А1 (ТЭУ), А2 (ТБУ) и В1 (ТРКИ-1)).

Самостоятельные работы практикума могут выполняться учащимися во время аудиторной работы под руководством преподавателя, а также в процессе самостоятельной работы или в качестве домашнего задания.

Контрольные работы должны выполняться учащимися в аудитории под контролем преподавателя для обеспечения объективности результата.

Включение в учебный процесс по РКИ самостоятельных и контрольных работ практикума показывает, что комплексный подход к разработке контрольно-измерительных материалов позволяет всесторонне осуществлять мониторинг процесса усвоения учебного материала, выявлять образовательные достижения и пробелы учащихся и своевременно проводить работу по устранению несоответствий заявленным образовательным результатам; предоставляет учащимся возможность самооценки, повышает мотивацию к достижению высоких результатов, решает проблемы академической адаптации.

## **ПРИМЕЧАНИЯ**

<sup>1</sup> Антонова В. Е., Нахабина М. М., Сафронова М. В., Толстых А.А. Дорога в Россию: учеб. рус. языка (элементарный уровень). СПб.: Златоуст, 2019. 344 с.; Антонова В. Е., Нахабина М. М., Толстых А. А. Дорога в Россию: учеб. рус. языка (базовый уровень). СПб.: Златоуст, 2019. 256 с.; Антонова В. Е., Нахабина М.М., Толстых А. А. Дорога в Россию: учеб. рус. языка (первый уровень). Т. 1. СПб.: Златоуст, 2019. 184 с.; Т. 2. СПб.: Златоуст, 2019. 184 с.

<sup>2</sup> Хавронина С. А., Широценская А. И. Русский язык в упражнениях (для говорящих на английском языке). М.: Русский язык. Курсы, 2020. 384 с.

<sup>3</sup> Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант / Н. П. Андрияшина и др. [Электронный ресурс]: электронный аналог печатного издания. 2-е изд. М.; СПб.: Златоуст, 2009. С. 5.

<sup>4</sup> Николаев А. В., Кожарский Е. Г., Сухов В. Н. Охрана окружающей среды и основы экологического права: Учебное пособие для студентов всех форм обучения. СПб.: Изд-во СПбГЛТУ, 2008. С. 18.

**Senatorova, O. A.**

*Vladimir State University*

## **CONTROL AND MEASURING MATERIALS FOR FOREIGN CITIZENS ENROLLED IN THE PRE-UNIVERSITY TRAINING PROGRAM: PROBLEMS AND SOLUTIONS**

The article is devoted to the problem of the control and measuring materials developing for intermediate and final control of the level of formation of the language and communicative competencies in the Russian language of students of the pre-university training program. The relevance of this study is due to the need for an integrated approach to the development of control and measuring materials, which implies the creation of independent and control works, including tasks to check the assimilation of grammar material and the level of formation of all types of speech activity in the Russian language and the scientific style of speech, as well as to prepare for graduation and university entrance exams.

*Keywords:* Russian as a foreign language, pre-university training, control and measuring materials, an integrated approach.

**Соколова Елена Владимировна**

*Санкт-Петербургский  
государственный университет*

elena.v.sokolova@spbu.ru

**Добренко Евгения Игоревна**

*Академия Русского балета  
имени А. Я. Вагановой*

edobrenko@mail.ru

## **ВИДЕОРОЛИК КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА**

Авторы статьи, опираясь на личный опыт преподавания РКИ, выделяют новый формат ответной реакции обучающегося на взволновавший его учебный материал — создание и публикацию видеоролика. В статье рассматриваются 4 варианта организации такой реакции: отклик на прочитанный текст; отклик на прослушанное сообщение; связанная и свободная ассоциации, возникающие после изучения какой-либо разговорной темы. Отмечается положительное влияние заданий по созданию видеороликов на мотивацию обучающихся.

*Ключевые слова:* видеоролик, мотивация, коммуникация, отклик, ассоциация, РКИ.

Последние полтора года ознаменовались сменой оценочной парадигмы в обучении: прежде негативно воспринимаемый дистанционный формат в силу не связанных с педагогикой причин вышел на первый план, и неожиданно оказалось, что риски его применения преувеличены, а преимущества недооценены. Среди последних одним из самых значимых для обучающихся плюсов явилось «погружение в привычную для молодежи виртуальную среду и, как следствие, устранение психологического барьера в ситуациях живого <...> общения»<sup>1</sup>. Однако в молодежной среде понятие «живого общения» трансформировано, и для стандартной теории коммуникации трансформировано неожиданным образом: в качестве живого общения воспринимается не только непосредственное, контактное общение «здесь и сейчас», но и общение опосредованное, например, обмен видеороликами. Последнее средство коммуникации выходит у современной молодежи на первый план и является своего рода способом презентации себя окружающему миру, гарантирующим одновременно и обратную связь с аудиторией<sup>2</sup>. Поскольку, таким образом, у современных учащихся изначально ярко представлено стремление поделиться с как можно более широкими кругами зрителей / слушателей своей точкой зрения на все, с чем они сталкиваются в процессе своей жизни, эту

установку можно результативно использовать в учебном процессе, в частности в процессе преподавания РКИ.

Давно известен тот факт, что включение в учебный процесс любимого и хорошо знакомого обучающимся дела способно значительно повысить уровень их мотивации<sup>3</sup>. Создание видеороликов — популярная и чрезвычайно высоко оцениваемая в молодежном кругу деятельность, поднимающая статус их авторов в глазах сверстников. Но кроме вспомогательной, этот вид деятельности эффективно выполняет и основную функцию — обучающую, поскольку создание видеоролика — синкретичный процесс, предполагающий активное использование сформированных навыков говорения на иностранном языке, в данном случае — русском, и грамматических знаний, а также задействование важных для организации самостоятельного учебного процесса универсальных учебных действий<sup>4</sup>.

Поскольку создание видеоролика представляет собой достаточно сложный вид творческой деятельности, оно предполагает относительно высокий уровень владения русским языком — В1 — В2. При этом важно, чтобы идея создать творческий продукт изначально возникла у иностранных студентов самостоятельно, а преподаватель лишь помог бы ее вербализовать или, в крайнем случае, подсказать форму ее реализации. Все вышесказанное свидетельствует о том, что создание видеоролика должно быть подготовлено правильной организацией предшествующего ему занятия и может представлять собой эмоционально-рациональную реакцию на прочитанный текст или прослушанное сообщение, а также свободную или связанную (несвободную) ассоциацию<sup>5</sup>, возникшую в процессе или после освоения какой-либо разговорной темы. Создание видеоролика может быть как индивидуальным видом деятельности, так и групповым, в зависимости от степени коммуникативности студентов и уровня дружеских связей внутри группы. Объем видеоролика, как правило, не должен превышать 2–3 минут.

Рассмотрим подробнее возможные варианты организации ответной реакции обучающихся.

### **1. Отклик на прочитанный текст.**

Для того чтобы прочтение текста могло с высокой долей вероятности вызвать яркую ответную реакцию, целесообразно обращаться к художественным произведениям, обладающим высокими художественными достоинствами и ярко выраженной проблематикой, или к публицистическим текстам, посвященным актуальным проблемам современности. Также желателен учет специфики конкретной аудитории, как моно-, так и мультинациональной.

В качестве примера приведем работу с текстом в китайской группе. Вниманию учащихся предлагалось стихотворение В. Высоцкого «Кони привередливые». После подробного филологического разбора текста<sup>6</sup> студенты, глубоко проникшие в проблематику художественного произведения, чувствуют желание либо поделиться своими мыслями и чувствами, либо провести параллели с отечественной и мировой литературой или любым другим видом

искусства (шире — человеческой деятельности). Тема смерти является одной из основных в стихотворении указанного русского поэта 2-й половины XX в., и она нашла сочувствие в китайской аудитории, явившись стимулом создания подборки из нескольких стихотворений китайских авторов, посвященных той же тематике. Поскольку в конце урока студенты прослушали одноименную песню В. Высоцкого, студент подобрал видеоклип песни с темой смерти, продемонстрировал его присутствующим на уроке и объяснил ее проблематику.

Подобная работа может быть продолжена и после занятия. В таком случае целесообразно создание специального YouTube-канала, на котором учащиеся будут выкладывать свои видеоролики.

## **2. Отклик на прослушанное сообщение.**

В рамках данного вида работы студентам предлагаются аудиозаписи, сделанные реальными людьми и посвященные каким-либо проблемам, фактам, историческим событиям. Темы сообщений должны быть подобраны таким образом, чтобы они находили отклик у конкретной аудитории. Обсудив на уроке изложенную в сообщении информацию, студенты могут записать ответное аудио- или видеописьмо, размещая его в общем YouTube-канале или отправляя автору исходного сообщения непосредственно.

В качестве примера приведем урок, посвященный блокаде Ленинграда и проведенный в японской аудитории. Преподавателем заранее было подготовлено видеоинтервью с одним из блокадников и разделено на 4 сюжета: блокадный хлеб, бомбежки и артобстрелы, дорога на работу, салют в честь снятия блокады Ленинграда. После знакомства с трагическими страницами истории России желающие записывали ответное письмо ветерану-блокаднику, в котором делились своими впечатлениями от узанного и связанными с этим переживаниями.

Ответное письмо может записываться на следующем уроке как результат коллективной работы или представлять собой индивидуальную, домашнюю работу студента. Следует обратить внимание на то, что создание дистантного диалога с носителями русского языка самых разных слоев общества, профессий, исторического и социального опыта открывает широкие возможности для осуществления воспитательной работы в иностранной аудитории.

## **3. Связанная ассоциация** после изучения какой-либо разговорной темы.

Не только текст (песня) или общение с конкретным человеком могут пробудить творческие способности обучающихся. Изучение любой темы всегда затрагивает не только разум, но и чувства человека, обращено к глубинам его «Я» и закономерно вызывает сопереживание и сочувствие. В этом случае видеоролик может явиться итоговым заданием, завершающим изучение конкретного материала: каждый учащийся создает свой видеоролик по данной теме и выкладывает его в общем YouTube-канале. На одном из последующих занятий можно обратиться к обсуждению размещенных на YouTube-канале роликов. Такое обращение полезно и в предыдущих двух видах работы,

и в любых других, т. к. создает условия для диалога, обмена мнениями, т. е. является прекрасным стимулом для вызова непринужденной, свободной коммуникации.

В качестве примера такого занятия и завершающего его видеоролика можно привести изучение темы «Новый год» в японской аудитории и создание одним из студентов видео с собственной декламацией стихотворения С. Я. Маршака «Декабрь». И идея создания видеоролика, и выбор материала для него исходили целиком и полностью от самого учащегося.

#### **4. Свободная ассоциация** после изучения какой-либо разговорной темы.

Данный вид работы подразумевает создание в процессе занятия условий для наибольшего психоэмоционального комфорта обучающихся и стимулирования их творческой активности. При этих условиях студенты оказываются достаточно раскрепощенными и заинтересованными для того, чтобы предложить преподавателю и другим членам группы новый материал для обсуждения, тот материал, который интересен им самим и явным образом не связан с изучаемой или только что изученной темой. Конечно, для этого преподаватель должен располагать каким-то количеством свободных часов, но, если он сможет их выделить, он будет сполна вознагражден чрезвычайно возросшей коммуникативной активностью своих учеников. Так, в нашем случае один из студентов по только одному ему известным мотивам предложил своим соученикам и преподавателю виртуальное путешествие по местам его странствий, создав презентацию из фотографий разных мест, в которых он побывал, и сопроводив эту презентацию рассказом на русском языке. Само выступление можно записывать на видео и размещать на общем YouTube-канале, приглашая всех студентов принять участие в такого рода деятельности. Если YouTube-канал сделать открытым, количество людей, вовлеченных в «живое» интернет-общение, станет неограниченным, а иллюзия непрерывной коммуникации с различными носителями языка — полной.

При выполнении упомянутых выше видов работы преподавателю, конечно, необходимо уделять достаточно времени подготовительной работе, т. к., прежде чем выложить видеоролик на YouTube и вынести его на всеобщее обозрение, необходим предпросмотр созданного выступления и исправление всех коммуникативно-значимых ошибок, а также коммуникативно-незначимых ошибок низкого уровня (в данном случае ошибок, соответствующих уровню А1 — А2) с последующей перезаписью видеоролика. Конечно, это предполагает дополнительную индивидуальную работу со студентами, однако полученный результат способен компенсировать все затраты.

#### **ПРИМЕЧАНИЯ**

<sup>1</sup> Сидорова Л. В., Крупская Ю. В. Плюсы, минусы и перспективы онлайн-образования // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 2. С. 88.



<sup>2</sup> *Темнова Л. В., Лапишина А. К.* Динамика видеопрепочтений российской молодежи (на примере видеохостинга YouTube) // Вестник РУДН. Серия: СОЦИОЛОГИЯ. 2021. Т. 21. № 1. С. 111–112.

<sup>3</sup> *Данилина И. В.* Повышение уровня учебной мотивации учащихся при обучении технологии посредством применения проектных и информационных технологий [Электронный ресурс] // Открытый урок. 1 сентября. [М., 2020]. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/679454> (дата обращения: 07.05.2021).

<sup>4</sup> *Сидоренко Е. А.* Универсальные учебные действия: от термина к сущности // Эксперимент и инновации в школе. 2010. № 3. С. 55–59.

<sup>5</sup> *Мироненкова Н. Н.* Ассоциации и их влияние на ценностно-смысловой выбор учащихся // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. 8. № 6/1. С. 201–205.

<sup>6</sup> *Дружинина В. В., Гусейнова А. А., Сетдарова Н. Б.* Методика работы с поэтическим текстом на уроках русского как иностранного // Научно-практический журнал «Гуманизация образования». 2018. № 4. С. 123–127.

**Sokolova, E. V.**

*Saint Petersburg University*

**Dobrenko, E. I.**

*Vaganova Ballet Academy*

## **A VIDEOCLIP AS A MEANS OF RAISING STUDENTS MOTIVATION IN THE PROCESS OF STUDIES DIGITALIZATION**

The authors, based on their own experience of teaching Russian as a foreign language, single out students video clip production as a new format of students' response to exciting educational materials. Four variants of this response organization are discussed: a response to a text that students have read; a response to a message that students have listened to, related and random emotional responses that come up after students have studied a particular conversational topic. Tasks to make up videos have been found to make positive influence on students' motivation.

*Keywords:* videoclip, motivation, communication, response, emotional response, Russian as a foreign language.

**Туана Екатерина Николаевна**

*Санкт-Петербургский политехнический  
университет Петра Великого*

ekaterina.tuana@yandex.ru

**Краснова Ирина Анатольевна**

*Санкт-Петербургский политехнический  
университет Петра Великого*

krasnova\_ia@spbstu.ru

**Губарева Светлана Александровна**

*Санкт-Петербургский политехнический  
университет Петра Великого*

gubarevasvet-rlb@yandex.ru

## **РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ: ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ**

Статья посвящена роли преподавателя русского языка как иностранного в условиях изменяющейся образовательной среды эпохи цифровых технологий. Представлен анализ все возрастающей роли преподавателя в организации познавательной деятельности обучаемого, в формировании критического отношения к разнообразным, не всегда корректным сведениям Интернета, в развитии аналитического мышления, способствующего раскрытию творческих возможностей учащихся. Предложены некоторые методические решения преодоления трудностей при подготовке обучающимися презентаций, устных и письменных сообщений по информационным материалам Сети, пути развития и совершенствования умений и навыков творческого переложения информации Интернета, переработки, лексико-грамматической трансформации, переосмысления получаемых сведений. Отмечены также необходимые модификации функций преподавателя, ранее выделенных в методике преподавания РКИ: воспитательной, которая реализуется в современных условиях и как культурологическая составляющая процесса обучения языку; задача эксплицирования и совершенствования интеллектуального потенциала обучаемых.

*Ключевые слова:* преподаватель русского языка как иностранного, современный образовательный процесс, профессиональная компетентность преподавателя, высшее образование.

Отличительной чертой нашего времени является то, что цифровые технологии, Интернет стали неотъемлемой частью жизни каждого человека. Студенты XXI в. — это представители так называемого цифрового поколения,

которые легко ориентируются в новом мире коммуникации — некоей новой семиотической системе, дающей, несомненно, огромные новые возможности во всех сферах, включая образовательную, в частности, при изучении русского языка как иностранного (РКИ). При этом в эпоху цифровых технологий происходит изменение образовательной среды, «наблюдается отчетливая тенденция изменяющейся роли преподавателя под влиянием развития информационных технологий и их внедрения в учебный процесс»<sup>1</sup>. Пандемия, начавшаяся в 2020 г., последовавший за ней локдаун и, как следствие, переход на дистанционное обучение ускорили и актуализировали процесс поисков методических ответов на изменение образовательной парадигмы. Одним из вопросов методики преподавания русского языка как иностранного традиционно был вопрос о роли преподавателя РКИ в процессе обучения. Изменение образовательной парадигмы позволяет выявить новые аспекты, новые составляемые профессиональной компетентности преподавателя.

Методика преподавания русского языка как иностранного начала развиваться в середине прошлого века одновременно с появлением этой новой прикладной дисциплины. Благодаря многочисленным научно-методическим исследованиям, к началу 90-х гг. сложились методические постулаты РКИ, однако при этом прикладная наука продолжала совершенствоваться, не превращаясь в нечто застывшее и каноническое. Так, одним из частных проблем методики РКИ рассматривался и рассматривается вопрос о роли личности преподавателя в процессе обучения иностранных студентов русскому языку. В современной методике возник и используется термин «профессиограмма преподавателя», исследуются особенности профессиограммы современного преподавателя РКИ.

Прежде всего, преподаватель РКИ как представитель высшей школы должен соответствовать требованиям, предъявляемым к преподавателям российских вузов в целом<sup>2</sup>:

- 1) профессиональная компетентность (включающая в себя знания и эрудицию);
- 2) педагогическая компетентность;
- 3) коммуникативная компетентность;
- 4) социально-экономическая компетентность;
- 5) духовно-нравственная компетентность.

Роль преподавателя русского языка в обучении иностранных учащихся сводится к функциям обучающего как, во-первых, передатчика знаний, во-вторых, организатора познавательной деятельности обучаемого и, в-третьих, воспитателя. Успешная передача знаний студентам напрямую зависит от профессиональной компетентности преподавателя, глубинных системных знаний в области теории русского языка и функционирования языковых единиц разного уровня. Системные академические знания в сочетании с пониманием того, как язык функционирует, представляют собой, на наш взгляд, основу профессиограммы современного преподавателя РКИ.

Функция воспитателя коррелирует с основными требованиями в аспекте духовно-нравственных качеств преподавателя вкупе с его педагогической компетентностью. Личностные качества преподавателя необходимо учитывать при осуществлении любой учебно-воспитательной деятельности, однако в случае обучения иностранных студентов русскому языку эти качества приобретают особое значение в силу специфики самого предмета, поскольку конечной целью и результатом профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного оказывается формирование новой языковой личности. Для достижения данной цели необходимо, в частности, создание особой среды, доверительных отношений в студенческой группе. Создание комфортной атмосферы, в которой каждый студент ощущает себя частью данного коллектива, является важной задачей, стоящей перед преподавателем РКИ, т. к. представляет собой одно из слагаемых успешной работы в группе. В современных условиях с учетом оптимизации образовательного процесса наполняемость групп иностранных студентов осуществляется подчас без учета национальных особенностей учащихся. В одной группе оказываются учащиеся разных национальностей, разных религий, носители разной культуры, имеющие разные культурные и морально-этические ценности, а также особенности поведения. Все это создает некоторые дополнительные трудности при решении вышеназванной задачи. Успешное формирование коммуникативных и социолингвистических компетенций студентов-иностранцев в немалой степени связано с включением обучающихся русскому языку в межкультурную коммуникацию, позволяющую научить иностранных студентов непредвзято понимать чужую культуру и принимать ее (речь идет не только о целевой русской культуре, но и о национально-культурных особенностях иностранцев-сокурсников). Принимая во внимание родной язык учащегося, учитывая его особенности, преподавателю, помимо обладания глубоким знанием русской культуры во всем ее многообразии, необходимо знакомство и с родной культурой студента, ее спецификой и ценностями. Педагогическая компетентность преподавателя РКИ предполагает при этом и учет психологических особенностей отдельной языковой личности студента.

Современная образовательная среда РКИ характеризуется значительным изменением национального состава студентов-иностранцев, возникновением новых контингентов изучающих русский язык. Наблюдается все большее число учащихся из бывших республик Советского Союза, особенно из стран Средней Азии. Существовавшее ранее различие преподавания русского языка как иностранного и преподавания русского языка в национальной школе претерпело изменение: студенты из стран бывших национальных республик, обучающиеся в вузах РФ, стали рассматриваться как иностранные граждане, изучающие русский язык как иностранный именно в этом статусе. При этом, очевидно, что многие из их обладают значительным словарным запасом, владеют русским языком на уровне разговорного, способны поддерживать простейшие диалоги. Однако в целом недостаточно сформирован-

ная языковая компетенция не дает этим студентам возможности адекватно строить монологическое высказывание по специальности как в устной, так и в письменной форме, а также у них зачастую отсутствуют навыки межкультурной коммуникации. Способность преподавателя адаптироваться к индивидуальным особенностям все новых и новых категорий учащихся становится, по мнению В. В. Молчановского, одним из базовых отличий методики преподавания РКИ, а также одним из требований, предъявляемых к преподавателю русского языка как иностранного, одной из составляющих профессиограммы современного преподавателя РКИ<sup>3</sup>.

Методическая литература в наши дни предлагает рассматривать взаимодействие преподавателя русского языка как иностранного со студентами-иностранцами как сотрудничество в процессе обучения, включающего в себя систему не столько языкового, сколько культурно-языкового образования. Л. С. Крючкова называет такой тип отношений в образовательном процессе партнерским, оставляя за преподавателем ведущую организующую роль<sup>4</sup>. Представляется, что именно координирующая, направляющая деятельность преподавателя РКИ становится особенно актуальной в условиях изменяющейся образовательной среды эпохи цифровых технологий.

Современный студент как представитель цифрового поколения полностью погружен в Интернет, безусловно предоставляющий свободный и обширный доступ к информации. Интернет же и использование гаджетов привели к развитию как сенсомоторного интеллекта, так и к способности обрабатывать одновременно несколько полей информации, что свидетельствует о трансформации распределения внимания. У цифрового поколения выработалась способность к коммуникации при помощи гипертекстов, которые включают в себя ссылки, фото, видео, эмодзи и другие медиаресурсы. Однако привыкание к невербальной передаче информации может привести к невосприятию или неполному восприятию печатного текста, особенно текста большого объема. Из-за привыкания к стилю электронных приложений, избыточных пиктограммами, текст оказывается для них сложным и непонятным.

Являясь источником почти неисчерпаемой информации, Интернет открывает большие возможности для получения знаний. Студенты могут не только самостоятельно найти информацию, но и проверить то, что сообщает им преподаватель. Вместе с тем быстрые знания, точнее, сведения, полученные в Интернете, оказываются сиюминутными, т. е. уходят так же быстро, как были получены. Кроме того, в общей массе информативного материала, предоставляемого Сетью, определенную часть составляют фейковые сведения. Интернет может быть не только источником достоверной информации: ложная недостоверная информация располагается также на его страницах. Из-за отсутствия опыта, в том числе и жизненного, не располагая базовыми знаниями, учащийся не всегда способен отличить достоверные знания от недостоверных.

Т. Черниговская определила такого активного пользователя Интернета как Homo Confusus — «человек растерянный». С учетом общеобразовательной ценности любого иностранного языка, в том числе русского как иностранного, как предмета, важнейшей функцией преподавателя в процессе обучения становится функция организации познавательной деятельности обучаемого. Задачей обучающего языку становится возможность направлять, корректировать, давать ориентиры студенту, который производит поиск информации в Интернете. Научить студента критическому отношению к тем разнообразным сведениям, которые он черпает в Сети, безусловно, представляет собой сложную проблему, требующую дальнейших разработок.

Помимо названной задачи, преподаватель сталкивается с проблемой активного использования Интернета при подготовке студентами различных презентаций, устных и письменных сообщений. Зачастую используются готовые материалы, которыми изобилует Интернет. Необходимо, на наш взгляд, добиваться от студентов творческого переложения, переработки информации, извлеченной из Интернета. Для достижения этой цели необходимы определенные типы заданий, некая установка на самостоятельность, например, подготовить сообщение на заданную тему, но при этом с использованием изученного грамматического материала. Иностранный язык, в частном случае русский язык как иностранный, развивает интеллект изучающего его. Интеллектуальный потенциал студента может быть раскрыт с помощью Интернета, но при активной роли преподавателя не только как передающего знания, но как организующего познавательную деятельность студента.

Ответом вызовам времени цифровых технологий становится, таким образом, трансформация традиционной профессионально-деятельной компетенции преподавателя РКИ. Роль преподавателя изменяется в сторону как появления дополнительных, так и актуализации с элементами модификации функций, ранее выделенных в методике преподавания русского языка как иностранного:

1. Преподаватель осуществляет передачу знаний, гибко реализуя современные модели обучения.
2. Воспитательная функция реализуется в том числе и как культурологическая составляющая процесса обучения русскому языку. Важное место в этом процессе занимает формирование толерантности.
3. Задача эксплицирования и развития интеллектуального потенциала студентов при помощи Интернета приобретает первостепенную важность.
4. Развитие аналитического мышления и критического отношения к получаемой из Интернета информации способствует раскрытию творческих возможностей учащегося.

## **ПРИМЕЧАНИЯ**

<sup>1</sup> Занкова А. А. Преподаватель русского языка как иностранного в системе неформального образования в онлайн-среде // Преподаватель XXI век. 2019. № 1—1. С. 178.

<sup>2</sup> Бердашкевич А. О. О федеральных государственных стандартах третьего поколения // Народное образование. 2008. №2. С. 62–68.

<sup>3</sup> Молчановский В. В. Преподаватель русского языка как иностранного и новые технологии обучения // Полилингвильность и транскультурные практики. 2014. № 1. С. 19–22.

<sup>4</sup> Крючкова Л. С. Слагаемые профессиональной компетенции преподавателя русского языка как иностранного // Вестник РУДН, серия Вопросы образования: языки и специальность. 2013. № 1. С. 12–17.

**Tuana, E. N.**

*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University*

**Krasnova, I. A.**

*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University*

**Gubareva, S. A.**

*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University*

## **THE ROLE OF THE TEACHER OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS: CHALLENGES OF THE TIME**

The article is devoted to the role of the teacher of Russian as a foreign language in the changing educational environment of the digital age. The analysis of the ever-increasing role of the teacher in organizing the cognitive activity of the student, in the formation of a critical attitude to various, not always correct information of the Internet, in the development of analytical thinking, contributing to the disclosure of the creative possibilities of students is presented. Some methodological solutions for overcoming difficulties in preparing students' presentations, oral and written messages on information materials of the Network, ways of developing and improving the skills and abilities of creative transposition of information on the Internet, processing, lexical and grammatical transformation, and rethinking of the information received are proposed. Also noted are the necessary modifications of the teacher's functions, previously identified in the methods of teaching RFL: educational, which is implemented in modern conditions and as a culturological component of the language teaching process; the task of explicating and improving the intellectual potential of students.

*Keywords:* teacher of Russian as a foreign language, modern educational process, professional competence of the teacher, higher education.

**Ускова Ольга Александровна**

*Московский государственный  
лингвистический университет*

olgauskova@mail.ru

**Шаталова Наталия Станиславовна**

*Московский государственный  
лингвистический университет*

shatalova59@mail.ru

## **ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРЕКОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

В статье рассматриваются проблемы и перспективы цифровизации образовательной среды обучения русскому языку как иностранному, индивидуализации образовательных треков профессиональной подготовки иностранных специалистов, представлено лингвометодическое описание электронных образовательных ресурсов, обеспечивающих организацию процесса обучения РКИ по параметру множественности форм и способов образовательной деятельности.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, цифровизация, дистанционный формат обучения, информационно-образовательная среда, электронные ресурсы.

В настоящее время теоретические и прикладные аспекты методики преподавания русского языка (далее — РКИ) как иностранного рассматриваются в контексте содержательных, технологических и организационных общепедagogических новаций, важнейшей из которых является цифровизация образовательной среды, что предполагает, как декларируется, индивидуализацию процесса обучения.

Признавая необходимость и неизбежность внедрения цифровых образовательных программ в процесс обучения, позволим себе заметить, что проблема формирования индивидуальной образовательной траектории не сводится к организации онлайн-обучения. В то же время нельзя не признать, что востребованность индивидуализации обучения явилась важным стимулом развития дистантных технологий обучения иностранным языкам и, в частности, русскому языку как иностранному.

Подчеркнем, что индивидуальный подход к обучению является одним из основных принципов методики преподавания РКИ, который получил теоретическое обоснование в середине 1980-х гг. в рамках направления *Learner-Centered Approach* (*ориентированность обучения на учащегося*), в соответствии с которым *взаимодействие участников учебного процесса* представляет собой тип определенных отношений, позволяющий индивидуализировать процесс



обучения, в основе которого — удовлетворение коммуникативных потребностей пользователя иностранным (в данном случае русским) языком, что должны обеспечить *гибкие модели* обучения<sup>1</sup>.

Для достижения заявленной цели, с одной стороны, был запущен процесс унификации международных образовательных стандартов (так называемый болонский процесс: внедрение двухуровневой системы образования), с другой стороны, в качестве главного требования профессиональной подготовки было выдвинуто обеспечение вариативности образовательных программ, что, в свою очередь, предполагает диверсификацию педагогических подходов, технологий, методов и форм организации обучения (контактной, дистанционной, интегрированной).

В современном общепедагогическом контексте лингводидактическое проектирование целевых, содержательных и технологических аспектов организации обучения РКИ (и «русскому языку в профессиональной сфере — РЯПО») актуализирует круг вопросов, решение которых в методологическом и методическом плане позволит повысить эффективность образовательного процесса. Среди них обозначим следующие: определение принципов создания общих систем обучения иностранным языкам, в том числе РКИ, отвечающих целям и задачам обучения в структуре высшего образования, и профессионально-ориентированных систем обучения РЯПО: их унификации, дифференциации, интеграции, интенсификации; референция и адаптация содержания обучения РКИ к потребностям речевого общения в образовательном пространстве вуза и реальной профессиональной коммуникации специалиста; внедрение инновационных, в том числе цифровых, технологий обучения, реализующих концепцию интегративного языкового развития.

Особого внимания заслуживают методологические и психолого-педагогические вопросы интенсификации учебного процесса на основе функционирования электронной информационно-образовательной среды вуза — обучающие, контрольно-диагностические и коммуникационные системы различного назначения (доступ к учебным планам, рабочим программам дисциплин, программам практик, электронным учебным изданиям и электронным образовательным ресурсам), а также организация образовательной деятельности *в дистанционном формате*, т. е. с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, обеспечивающих взаимодействие (синхронное и/или асинхронное посредством сети Интернет) участников образовательного процесса.

Следует отметить, что, теоретическое обоснование использования в учебном процессе информационно-коммуникационных (компьютерные, интернет-сетевые, локальные сетевые, гипертекстовые, IP-телефония) и мультимедийных (нелинейные, линейные, гипермедийные) технологий как средств и ресурсов создания различных типов образовательной среды разрабатывается с 80-х гг. XX в. и до настоящего времени. Перечислим некоторые из них: информационная среда открытого типа, включающая базы данных

(справочно-информационные, текстовые, аудиовизуальные, образовательный контент); виртуальная среда — учебная и аутентичная языковой, коммуникационной (чаты, блоки, форумы, телемосты, веб-семинары и т. п.); обучающие, контрольно-диагностические и имитационные системы различного назначения, в том числе многоуровневое модульное построение учебного курса РКИ; учебно-методическое обеспечение средств обучения РКИ нового поколения: электронные и сетевые учебники, учебные пособия и учебно-методические комплексы; организация процесса обучения РКИ по параметру множественности форм и способов образовательной деятельности.

В настоящее время наиболее интенсивно разрабатываются направления, связанные с практической реализацией информационных технологий (например, *computer modeling of language competence, formalization of natural languages, HLTs as support for e-learning, HLTs as support for foreign language teaching*), на базе которых создаются курсы дистанционного обучения иностранным языкам: интерактивные, в режиме онлайн, тренажеры и т. д. Отдельно следует отметить электронные версии учебных пособий, которыми можно пользоваться в условиях как контактной, так и дистанционной формы обучения. Для дистанционного обучения РКИ предлагаются курсы самой разной направленности — от общего владения РКИ до предметных дисциплин на русском языке.

В то же время в научно-методических работах отмечается некая абсолютизация самого понятия «дистанционное обучение» (далее ДО). С нашей точки зрения, нет оснований для определения ДО как самостоятельной дидактической системы, большей аргументированностью и конвенциональностью обладает дифференциация «технология обучения языку — инновационная технология обучения языку».

Инкорпорирование дистанционных технологий в образовательный процесс является насущной потребностью современной системы высшего образования как в России, так и за рубежом.

Перспективным направлением цифровизации обучения РКИ является разработка электронных образовательных ресурсов, обеспечивающих моделирование ситуаций реального профессионального общения на основе различного вида дидактических игр.

Организация квазипрофессиональной деятельности на русском языке результативно может быть осуществлена в таком синтетическом типе имитационных игр, как речевые игры<sup>2</sup>, имеющие свою современную объективацию посредством таких программных продуктов, как гипертекстовая технология и мультимедийные технологии (ср., например, Macromedia Flash; Timeline; Chart.js; Exhibit; Adobe Audition; Sound Forge, Software Audio, Movie Maker и др.). Дидактические возможности данных ИКТ: оптимальное и эффективное средство структурирования учебной информации; адаптивное и нелинейное представление учебной информации, в том числе ее ввод дискретно-фрагментарно, но иерархически структурированно, и с одновремен-

ным доступом к образовательным ресурсам Интернета; программированный переход к тематически значимой информации с помощью контекстных ссылок в информационных массивах, что в целом способствует формированию у студентов навыков адаптивной поисковой стратегии с учетом их индивидуальных предпочтений; визуализация содержания профессиональной коммуникации (интерактивные таблицы, статичные и динамичные схемы, графика, звук, анимация речевых ситуаций и т. д.), в том числе и визуализация особо сложных для восприятия и интерпретации иностранным студентом той или иной дефиниционной модели частотной или узкоспециальной лексики.

Прокомментируем инвариант контента речевых игр «Перевод в сфере профессиональной коммуникации», разработанных на методической интерпретации видеofilьмов, отражающих профессиональные интересы обучающихся.

Предлагаемые нами речевые игры в лингводидактическом плане имеют точно сформулированную цель или частные цели реализации в имитационно-естественных условиях профессионального общения речевых умений и навыков, характеризуются операциями самостоятельного принятия решения в процессе «шаговой учебной процедуры». При этом студент продвигается в выполнении шагов речевой игры со скоростью, которая для его познавательных возможностей и сил оптимальна, оптимальна и его реакция, ориентировка в речевом материале.

Структурно могут быть дифференцированы следующим образом: 1) линейные (простые) с параллельным тренинговым выполнением заданий, число шаговых процедур не ограничено, открыто, контрольная пошаговая процедура выполняется по времени и засчитывается как результат. Выполнение количества пошаговых учебных процедур перед контролем индивидуально; 2) разветвленные (сложные) речевые игры. В содержание игры включаются разные пошаговые учебные процедуры: основные и дополнительные. Последовательность их жесткая: после невыполнения основной пошаговой учебной процедуры А следуют три дополнительные процедуры разной степени трудности 1а, 2а, 3а. Результативность выполнения дополнительных процедур позволяет перейти к основной процедуре В, составленной по аналогии с первыми (основной А и дополнительными 1а, 2а, 3а) на усложненном дидактическом материале.

В речевых играх все задания построены в виде развернутого или свернутого алгоритма (вербальная форма представления и/или невербальная визуализация). Алгоритм обеспечивает все блоки речевой игры: информационный; тестовый; коррекционный; проблемный; контрольно-результативный.

Адаптивно-обучающий характер речевых игр позволяет провести полноценную диагностику сформированности навыков профессиональной коммуникации, использовать эти данные для реализации индивидуального подхода в коррекции и компенсации уровня владения метаязыком специальности в соответствии с программными требованиями.

Речевая игра как лингводидактическая технология, имеющая свою современную объективацию посредством электронных средств и цифровых инструментов, ориентирована на формирование у иностранных обучающихся умений и навыков: вычленять семантико-структурные коммуникативные элементы и определять их связи в тексте/речи; применять шаблонные (клишированные) речевые действия и аналитические операции; выбирать инвариантные способы решения поставленной коммуникативной задачи. Речевые игры способствуют формированию лингвистической культуры мышления и культуры русской речи, педагогически целенаправленно обеспечивается переход от одного уровня владения речью к другому в соответствии с программными требованиями.

Не менее важным для индивидуализации образовательных треков в РКИ, на наш взгляд, является разработка *программ дистанционного контроля* (далее ПДК), т. к. они позволяют обеспечить независимость, конфиденциальность, объективность оценки и самооценки результатов обучения и изучения иностранного языка, что является принципиальным отличием ПДК от рейтинговых таблиц самоконтроля, представленных во многих научно-методических документах, в частности. Цифровые формы контроля языковых (лексико-грамматических) навыков и коммуникативных умений рецептивных (чтение и аудирование) и продуктивных (письмо и говорение) видов речевой деятельности позволяют сформировать у обучающихся адекватную самооценку своих достижений.

В качестве примера приведем программный продукт МГЛУ «Русский язык как иностранный: уровень ТРКИ 2 (B2). Пробное тестирование и консультирование». Особенность ПДК по РКИ МГЛУ заключается в том, что освоивший данную программу иностранный пользователь не только оценивает личный уровень коммуникативной компетенции владения русским языком в соответствии с требованиями российской системы ТРКИ, но и имеет возможность ознакомиться с отличиями российской и европейской систем тестирования по уровням владения иностранным языком.

Формат ПДК РКИ представляется своевременным по ряду причин: 1) отсутствие нормативных развернутых научно-методических документов формата лингводидактических описаний целей и содержания обучения в системе ТРКИ, 2) в системе высшего образования РФ обучение РКИ осуществляется в соответствии с ФГОС по иностранному языку. В условиях образовательной цифровой среды ПДК различных уровней, содержащие объемный банк тестовых заданий, могут в известной степени служить ориентиром нацеленного на результат обучения РКИ.

### **Заключение**

Представленные варианты дистанционных форм обучения РКИ можно рассматривать как максимумы процесса обучения, нацеленного на результат, от игры в речевое общение до контроля уровня коммуникативной компетенции (владения языком). Однако любой формат в условиях цифровой среды дол-

жен соответствовать главному требованию цифровой эпохи — удовлетворению коммуникативных потребностей пользователя РКИ через индивидуализацию процесса обучения посредством информационных технологий.

### **ПРИМЕЧАНИЯ**

<sup>1</sup> *Ускова О. А., Саакян Л. Н.* Мир говорит на русском (теоретические и прикладные аспекты обучения русскому языку как иностранному): учебно-методическое пособие. М.: Русская Речь, 2019. 176 с.

<sup>2</sup> *Шаталова Н. С., Шаталова Л. С.* Технологизация в преподавании РКИ: аспекты реализации // Актуальные проблемы гуманитарных наук: история и современность. М.: АНОВО «Московский международный университет», 2020.

**Uskova, O. A.**

*Moscow State Linguistic University*

**Shatalova, N. S.**

*Moscow State Linguistic University*

### **INDIVIDUALIZATION OF EDUCATIONAL TRACKS IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FOREIGN STUDENTS**

The aim of this article is characterized the problems and prospects of digitalization of the educational environment for teaching Russian as a Foreign Language, individualization of educational tracks for the professional training of foreign specialists, presents a linguistic and methodological description of e-learning resources, which ensures the organization of the process of teaching RFL according to the parameter of the multiplicity of forms and methods of educational activity digitalization, individual approach, e-learning, educational environment, electronic resources and tools.

*Keywords:* Russian as a Foreign Language, digitalization, e-learning, IT-educational environment, e-learning resources.

## О ПРЕОДОЛЕНИИ РАЗЛИЧИЙ РОССИЙСКОЙ И НАЦИОНАЛЬНЫХ МЕТОДИК ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Методики обучения русскому языку как иностранному в разных странах имеют различия, которые в практике преподавания создают некий «методический люфт». Это происходит как при работе русскоязычного преподавателя за рубежом, так и при продолжении обучения иностранного студента в России. Преподавателю необходимо иметь представление о различиях общей и частных методик и уметь приводить их в соответствие.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, частная методика, аспект «развитие письменной речи».

Отечественная методика обучения РКИ, как известно, в той или иной степени отличается от методик, существующих в других странах, что отчасти учитывается в российских национально-ориентированных учебниках. В то же время часты ситуации, когда национальная и российская методики, как общие, так и частные, вынужденно «сталкиваются»: русский преподаватель работает за границей или иностранный студент продолжает обучение в России.

Работая за границей, русский преподаватель более или менее жестко ограничен выбором учебников, как правило — «родных» для студентов, системой оценки усвоения ими материала, но главное — системой обучения. Так, в КНР обучение разговорной речи предполагает рассказывание выученного наизусть текста, который был написан студентом самостоятельно и заучен со всеми имеющимися в нем ошибками (собственный опыт автора, Северо-Восточный педагогический университет, СВПУ, г. Чанчунь). Обучение письменной речи может происходить следующим образом: студенты пишут сочинение на заданную тему, преподаватель исправляет ошибки, студент переписывает сочинение набело, преподаватель выставляет оценку (опыт проф. И. И. Степанченко в Цзилинском университете, г. Чанчунь). В разных вузах обучение может быть организовано по-разному.

Китайские студенты, продолжая обучение в российских вузах, имея подготовку, осуществленную с позиций китайской методики обучения РКИ, зачастую не готовы создавать тексты учебного характера: доклады, сочинения и т. п. Несовпадение уже полученных знаний и умений и новых требований становится серьезной проблемой. Особенно же сложным оказывается для них текст выпускной квалификационной работы (ВКР): студенты и бака-

лавриата, и магистратуры должны знать структурные особенности ВКР и овладеть собственно-научным подстилем функционального научного стиля, но для китайских студентов характерно категорическое непонимание таких частей текста, как «вступление» и «заключение» (здесь и далее примеры из сочинений студентов СВПУ). В их понимании вступление, независимо от стиля, жанра и темы, должно содержать заявление автора о себе: «Это я, простая китайская студентка», «Я учусь в этом вузе два года, я очень активная». А далее — о происхождении китайской письменности, о проблемах экологии. В заключении текста на любую тему следует заверить читателей в любви к родине, продемонстрировать величие Китая и его нерушимость и тому подобное, в то время как в российском вузе от студента требуют в заключении сделать вывод из содержания текста. Например: «Китай будет вечно стоять на востоке земного шара!», «Мы, китайская молодежь, должны направить острие наших социалистических научных и технических ценностей на борьбу против недостатков. И мы победим!», «Я люблю китайский язык!» Такое понимание заключения текста находим и в заключительных абзацах **опубликованных** материалов научно-практической конференции: «Хотя перед нами еще немало трудностей, но мы уверены, что добьемся больших успехов в обучении русскому языку» («О новой учебной программе по русскому языку для начальной средней школы Китая»)<sup>1</sup>; «Надеюсь, что предложенный выше метод поможет вам добиться хорошего результата как в преподавании, так и в изучении русского языка» («Комплексное занятие по русскому языку с китайскими студентами начального этапа обучения»)<sup>2</sup>.

Отчего это происходит? Обучение русскому языку в педагогическом вузе осуществляется на основе комплексного учебника «Восток» в течение восьми семестров. В издании учебника 1999 г., начиная с V семестра (часть 5), происходит знакомство с текстообразованием: **Урок 1.** «Выбор профессии». ... Ч. V. *Текстообразование. 1. Общие сведения о связной речи. 2. Сложное синтаксическое целое (ССЦ). 3. Основные виды межфразовой связи.* **Урок 2.** «Современная молодежь — какая она?». ... Ч. V. *Текстообразование. Основные средства межфразовой связи.* Но только в VI семестре (Часть 6) начинается изучение функционально-смысловых типов связной речи: **Урок 1.** «ЭВМ в современном мире». ... Ч. V. *Текстообразование. Функционально-смысловые типы связной речи.* **Урок 2.** ООН. ... Ч. V. *Текстообразование. Рассуждение.* **Урок 3.** Русский фольклор; басни. Ч. V. *Текстообразование. Повествование.* **Урок 4.** Человек и живопись. ... Ч. V. *Текстообразование. Описание.* Таким образом, теоретические сведения о типах высказываний студенты получают спустя семестр после того, как начинают учиться самостоятельно составлению речевого произведения. Сведений о функциональных стилях современного русского языка, а также о стилевых особенностях текстов, принадлежащих разным стилям, в учебниках для третьего курса не дается вообще. В то же время уже в III семестре, часть 3-я учебника, в уроке № 2 дается задание № 32 (с. 60): «*Напишите рассказ с названием “Моя поездка”*». В пособии для преподавателя (книга № 3, с. 36) никаких комментариев, как нужно

писать такое сочинение, нет, и там задание формулируется так: «*Письменно написать сочинение на тему: Моя поездка (куда)*»<sup>3</sup>.

Одновременно уже со II семестра студенты-филологи продуцируют письменные тексты в рамках такого аспекта, как развитие устной речи. Прежде всего это письменная подготовка устных ответов на традиционные темы, например, «Давайте познакомимся», «Рабочий день» и т. д., поскольку развитие устной речи в китайских вузах, как уже было отмечено выше, в большой степени предполагает заучивание наизусть с последующим воспроизведением на занятии предварительно написанного текста со всеми имеющимися в нем ошибками, как грамматическими, так и связанными с текстообразованием. Кроме того, в Китае широко распространена практика конкурсов, на которых соревнуются докладчики, выучившие наизусть или собственный текст, или текст-компиляцию. Такие тексты, хотя и называются «докладами», по стилю ближе всего к газетной статье, с ее декларативностью и лозунговостью, особенно во вступлении и заключении. Причем особенности публицистического функционального стиля русского языка при создании таких докладов за образец не берутся. Вместо этого используется калькирование китайских штампов. Именно такой текст к началу изучения письменной речи в рамках комплексного обучения становится для студентов привычным и воспринимается ими как чуть ли не единственно возможный.

Помимо этого, в СВПУ до 2010 г. существовал направленный на развитие письменной речи обязательный курс (VII и VIII семестры). Он не был обеспечен программой и учебником, и поэтому преподаватели создавали его учебно-методическую поддержку самостоятельно. С 2015 г. в СВПУ обучение письму как одному из видов речевой деятельности переведено из статуса обязательного в статус «по желанию» в связи с резким сокращением академических часов на обязательные дисциплины, поэтому читаются только факультативные курсы. В IV семестре это «Письмо русского языка» (俄语写作), 36 часов (2 часа в неделю). Как указано в программе курса, он «фокусируется на написании глав и абзацев на русском языке и направлен на развитие у студентов навыков написания на русском языке на базовом уровне. С помощью специальных письменных практик студенты могут овладеть основными методами и навыками написания заметок и писем. Требования к элементам, методам и приемам написания статей на различные темы состоят в том, чтобы студенты писали эссе правильно, четко организованно, в соответствии с нормами». В VI семестре предлагается «Деловое письмо русского языка» (俄语应用文写作), 36 часов (2 часа в неделю). Как указано в программе курса, он «ориентирован на написание различных видов прикладных текстов на русском языке и направлен на развитие у студентов навыков письма на русском языке на этапе совершенствования. С помощью специальных письменных практик студенты осваивают основные методы и нормы написания повседневных прикладных текстов, служебной корреспонденции, торгово-экономических контрактов и дипломатических документов». В аспирантуре (соответству-



ет российской магистратуре) в I семестре сохранился обязательный курс «Прикладной русский язык», предполагающий преимущественно практику в устной речи с преподавателем — носителем русского языка. (Приведенные примеры взяты из внутренних неопубликованных материалов — плана курсов и учебных программ отделения русского языка факультета русского языка Института иностранных языков СВПУ. Информация и ее перевод получены от профессора СВПУ У Хао.)

Комплексное обучение русскому языку также претерпело изменения: в последнем переиздании учебника<sup>4</sup> работа по развитию письменной речи вообще не представлена, и это еще больше усугубляет ситуацию — работая над ВКР в российском вузе, китайские студенты сталкиваются с тем, что ее текст имеет жанрово обусловленную композицию и должен быть написан в научном стиле. Но ни то ни другое им не знакомо. С целью восполнить пробел между результатом обучения письменной речи в китайском вузе и требованиями к умениям иностранцев в российском нами были подготовлены пособие «Развитие письменной речи»<sup>5</sup> для использования в Китае и практикум к спецкурсу для иностранных студентов «Работа над текстом научного сочинения»<sup>6</sup> для работы с ним в России.

Пособие в первой, основной главе дает теоретические сведения о письменной монологической речи (функциональные стили, типы монологических высказываний) и формирует умения создавать сочинения-описания, сочинения-повествования, сочинения-рассуждения. Вторая глава предлагает темы сочинений и алгоритм их написания. Третья глава посвящена деловым документам. Пособие позволяет подготовить иностранного студента для дальнейшего обучения в российском вузе, в частности, к выполнению письменных работ, предусмотренных программой обучения.

В практикуме темы таковы: тема 1 «Общая схема научного исследования» и тема 2 «Подготовка к написанию» содержат теоретический материал и задания, готовящие студента к началу работы над ВКР (или курсовой). Описаны такие этапы, как обоснование актуальности выбранной темы, постановка цели и конкретных задач, определение объекта и предмета исследования, выбор метода исследования, общее планирование хода научного исследования, библиографический поиск литературных источников, изучение литературы и отбор фактического материала, описание процесса исследования, подготовка черновой рукописи, обсуждение результатов, формулирование выводов и оценка результатов. Темы 3 и 4 посвящены критериям отбора научных источников и правилам их описания в исследовании в соответствии с действующим ГОСТом. Темы 5, 6, 7, 8 содержат описание научного функционального стиля и требования к ВКР как к одному из его жанров в части лексики, морфологии, синтаксиса, композиции текста. Тема 9 знакомит иностранных студентов с правилами общего оформления ВКР, оформления фактического и иллюстративного материала, цитат и т. п. Тема 10 «Защита диссертации» дает представление о процедуре защиты ВКР, предлагает структуру выступления

соискателя, описывает речевой этикет как элемент научного академического общения. Каждая тема содержит справочный теоретический материал, задания и упражнения для аудиторных (индивидуальных и групповых) занятий и для самостоятельной работы. Использование практикума в преподавании курса «Работа над текстом научного сочинения» позволяет освободить научных руководителей ВКР от индивидуальной работы со студентами по восполнению отсутствующих у них умений продуцирования научного текста и сосредоточиться на самом исследовании по теме ВКР. Студенты, в свою очередь, не только получая теоретические знания, но и выполняя индивидуальные и групповые задания, действительно овладевают умениями создавать научный текст на русском языке, что нашло подтверждение в ходе преподавания нами курса в РГПУ им. А. И. Герцена с 2007 по 2018 г.

Ограниченный объем статьи не дает возможности подробного анализа пособия и практикума и рекомендаций по их использованию. Для широкого ознакомления тексты размещены в TWIRPX.

### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Русский язык как иностранный: Теория. Исследования. Практика. Вып. 5. СПб.: Сударыня, 2002. С. 114.

<sup>2</sup> Там же. С. 128.

<sup>3</sup> «Восток»: Учебник русского языка: Для студентов-русистов филологических вузов Китая. Ч. 1–8. Пекин, 1999.

<sup>4</sup> Русский язык (Новый «Восток»). Ч. 1–8. Пекин: Изд-во Пекинского ун-та ин. языков, 2010.

<sup>5</sup> Уша Т. Ю. Развитие письменной речи: Учебное пособие для китайских студентов-филологов. Харьков: Альманах, 2002. 120 с.

<sup>6</sup> Уша Т. Ю., Есенина О. Л. Работа над текстом научного сочинения: Практикум к спецкурсу для иностранных студентов. СПб.: НОУ «Экспресс», 2007. 48 с.

**Usha, T. Yu.**

*Admiraltheisky information and methodological center of Saint Petersburg*

### ON OVERCOMING THE DIFFERENCES BETWEEN RUSSIAN AND NATIONAL METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Methods of teaching Russian as a foreign language in different countries have differences that in the teaching practice create a kind of “methodological backlash”. This happens both during the work of a Russian-speaking teacher abroad, and during the continuation of the study of a foreign student in Russia. The teacher needs to be aware of the differences between general and private methods and be able to bring them into line.

*Keywords:* Russian as a foreign language, private methodology, aspect “development of written language”.

## НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ОЦЕНОЧНЫХ СУЖДЕНИЙ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНОФОНАМИ

В статье рассматривается национально-культурная специфика оценки как социально обусловленной категории. В процессе обучения инофонов способам выражения оценки в русском языке необходимо учитывать культурные сходства и различия в восприятии ряда оценочных единиц и ситуаций их использования, что подтверждается описываемым в статье исследованием.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный, методика, оценочные единицы, межкультурная коммуникация.

Оценка предметов и явлений окружающей действительности относится к числу важнейших составляющих взаимодействия человека с миром, определяя положение тех или иных событий, фактов, индивидов на ценностной шкале. Особенности ценностного членения мира, безусловно, индивидуальны, присущи конкретному субъекту оценки. В то же время нельзя утверждать, что упомянутая ценностная шкала является абсолютно субъективной, поскольку оценка относится к социально обусловленным категориям, а следовательно, формируется и выражается под влиянием ценностной картины мира социума.

При обращении к способам выражения оценки в том или ином языке, а также к их методической презентации, исследователь рано или поздно сталкивается с необходимостью учитывать оценочный стереотип как один из важнейших компонентов логической структуры оценки. С большой долей уверенности можно утверждать, что оценочные суждения не могли бы служить одним из средств коммуникации в отсутствие оценочных стереотипов, лежащих в их основе<sup>1</sup>. В данном случае речь может идти как об общеоценочных высказываниях (ср. хрестоматийное *Что такое хорошо и что такое плохо?*), так и о частнооценочных наименованиях. Непонимание того, какие именно признаки лежат в основе простейших, на первый взгляд, оценочных суждений (*хорошая погода, умный человек, пресная еда* и др.), может привести к серьезным коммуникативным неудачам.

С точки зрения методики преподавания иностранных языков, в том числе русского языка как иностранного, справедливо отметить, что «знание нужной языковой единицы еще не гарантирует правильного понимания оценочного стереотипа»<sup>2</sup>, что может представлять трудность даже на продвинутом этапе изучения языка. О. В. Трунова отмечает, что основание оценки

«по определению величина переменная, то есть для каждого социума — своя, и именно этим фактором обусловлена возможность непонимания, неприятия и отторжения чужеродных культурных элементов»<sup>3</sup>. По мнению исследователей, система ценностей, определяющая поведение и поступки в различных ситуациях, напрямую соотносится с национально-культурной установкой<sup>4</sup>. Таким образом, говоря об оценке как о социально обусловленной категории, следует рассматривать ее и в национально-культурном аспекте.

Обращение к средствам выражения оценки на занятиях по русскому языку как иностранному на продвинутом этапе зачастую оказывается сопряжено с изучением ценностной картины мира носителей русского языка, являющейся частью языковой картины мира в целом. Так, комментарии лингвокультурологического характера в процессе изучения оценочных единиц имеют большое значение в обучении будущих переводчиков, ведь, будучи осведомленным о разнице в языковой картине мира представителей разных стран, «переводчик должен в идеале приблизить восприятие читателей переводного текста к реакции на тот же текст читателей оригинального текста»<sup>5</sup>. Возникающие при этом сложности, в сочетании с разнообразием средств выражения оценки, присущим русскому языку, приводят к ограничению «репертуара» используемых оценочных единиц, а также к общей «осторожности» в высказывании оценок, обусловленной не только особенностями речевого поведения в родной культуре, но и боязнью совершить ошибку, показаться смешным, обидеть собеседника.

По нашим наблюдениям, вышеуказанные трудности особенно ярко проявляются в коммуникативных ситуациях, предполагающих негативную оценку говорящим того или иного объекта окружающей действительности. В некоторой степени это связано с психологическим барьером — боязнью конфликта, в том числе межкультурного. Данное наблюдение было подтверждено результатами исследования, в котором приняли участие более 30 студентов из разных стран, изучавших русский язык более 1 года, а также 35 носителей русского языка, проживающих в России. Основной целью исследования было выявление особенностей выражения негативной оценки в различных коммуникативных ситуациях носителями русского языка и иностранцами. В первую очередь мы обращали внимание на собственно языковые средства выражения оценки (разнообразие используемой оценочной лексики и фразеологии, словообразовательные аффиксы с оценочным значением, синтаксические конструкции). Однако полученные данные позволяют судить и о национально-культурных особенностях ценностной картины мира, отражающихся в способах выражения оценки.

Материалом для описываемого исследования послужили иллюстрации к «тесту фрустрационных реакций» С. Розенцвейга, используемому в психологии для выявления типов реакций на те или иные фрустрационные (стрессовые, потенциально конфликтные) ситуации<sup>6</sup>. Отметим, что данные материалы ранее использовались нами и в качестве основы для заданий, на-

правленных на отработку способов выражения оценки на занятиях по русскому языку как иностранному<sup>7</sup>. Участникам исследования (иностранцам и носителям языка) предлагалось рассмотреть 10 рисунков, изображающих героев в диалоге. На рисунках респонденты могли увидеть реплику одного из участников диалога, задающую потенциально фрустрационную ситуацию. От респондентов требовалось ответить на реплику героя, выразив в своем ответе негативную оценку. В задании было подчеркнuto, что негативная оценка может быть направлена как на собеседника / его поведение, так и на ситуацию в целом, третье лицо, не присутствующее на рисунке, и даже на самого себя как участника ситуации. В качестве пожелания было указано использование разнообразных средств выражения оценки, известных респондентам.

Перечислим высказывания-стимулы, предложенные респондентам.

1. Бытовые ситуации / проблемы.

*Это ужасно: вы разбили любимую вазу моей матери!; Как обидно, что моя машина сломалась, и вы из-за этого опоздали на поезд!; Не слишком ли вы шумите? (официант — посетителю ресторана); Она должна была быть здесь уже 10 минут тому назад (в разговоре двух девушек, стоящих под дождем и ждущих подругу).*

2. Официальные ситуации / ситуации, требующие официального стиля общения.

*Согласно библиотечным правилам вы можете одновременно брать только две книги (библиотекарь — посетителю); Все сотрудники лаборатории не согласны с вашим распоряжением; По утвержденным недавно правилам, на таких заявках должна быть еще подпись главного бухгалтера; Эту работу я смогу закончить только завтра (подчиненный — начальнику).*

3. Прямая оценка поведения / личности собеседника в неясной ситуации.

*Вы лжец! Вы сами это знаете!; А вы, оказывается, карьерист...*

К последней группе нами были отнесены высказывания, содержащие оценочные лексемы, обращенные непосредственно к собеседнику. На соответствующих рисунках невозможно определить, в каком именно контексте произносится реплика, что позволяет респондентам «додумать» ситуацию самостоятельно.

Обработка ответов, полученных в ходе исследования, позволяет сделать ряд выводов относительно «репертуара» используемых иностранцами оценочных единиц, в зависимости от уровня языка респондентов, а также, что немаловажно, срока обучения/пребывания студентов в языковой среде. В данной статье отметим лишь некоторые особенности, обусловленные, с нашей точки зрения, именно национально-культурной спецификой оценки и обнаруженные в ходе сравнения ответов русскоязычных респондентов с ответами инофонов.

Так, анализируя полученные данные, мы обратили внимание на то, что ряд ответов можно было отнести к категории «невалидных» в связи с тем,

что в них отсутствовала эксплицитно выраженная негативная оценка либо оценка как таковая. В данном случае, на наш взгляд, не всегда правомерно было бы говорить о том, что респондент не понял задание (такие случаи тоже встречались, в том числе у русскоязычных респондентов). Отсутствие негативной оценки, оценки в целом либо неясно выраженная оценка встречались фрагментарно и в реакциях респондентов, соблюдавших условия задания в 80–90 % ответов. В связи с этим мы выделили типы ситуаций, вызвавших затруднения для инофонов и носителей языка.

Наибольшую трудность как для иностранцев, так и для носителей языка вызвала необходимость выразить негативную оценку в официальной обстановке, в особенности когда респондентам предлагалось взять на себя роль вышестоящего в ситуации (начальника лаборатории, сотрудники которой не согласны с его распоряжением; начальника, чей подчиненный открыто признает, что не сможет закончить работу сегодня). В ответах на данные реплики оценка была адекватно выражена менее чем в 35 % случаев. При этом в ситуации, когда респонденту «сообщают» об изменениях правил работы библиотеки, а также правил оформления документов, адекватно выразить негативную оценку смогло более 70 % носителей языка и лишь около 40 % иностранцев. В данных ситуациях, несомненно, часто встречающихся в повседневной жизни, носители языка сетовали на *бюрократию*, *нелепость правил*, а также обвиняли в сложившейся ситуации непосредственных собеседников, в то время как многие инофоны переходили к тактике извинения, оправдания, уточнения существующих правил. С нашей точки зрения, подобные результаты могут свидетельствовать как о неуверенности иностранных учащихся при выборе средств выражения оценки для ведения диалога в официальной ситуации (т. е. о недостаточном стилистическом разнообразии известных им оценочных единиц), так и о различиях в менталитете, не позволяющих спорить с установленными правилами либо напрямую выражать недовольство людьми, которые не являются непосредственными авторами этих правил.

Отметим и показательную, с точки зрения межкультурных различий в ценностной картине мира, реакцию респондентов на реплику «*А вы, оказывается, карьерист*». Ранее мы отмечали противоречивость оценки лексемы *карьерист* в русском языке, не всегда осознаваемую иностранцами и потенциально приводящую к коммуникативным неудачам<sup>8</sup>. Предыдущие выводы во многом подтвердились и результатами описываемого исследования. Так, значительная часть русскоязычных респондентов (38 %) выражают положительную оценку самого определения *карьерист*, выделяя такие семы, как ‘любовь к работе’, ‘добросовестность’, ‘целеустремленность’, но негативно оценивают предполагаемое отношение к этому качеству собеседника, например: *Да, и нет в этом ничего плохого. А вы что, мне завидуете? Около 12 % воспринимают такое определение как оскорбление: С чего вы это взяли?; Вы хотите меня оскорбить?* Однако 50 % носителей языка в ответах, не конкретизируя свое понимание лексемы *карьерист*, выражают агрессию по отношению к со-

беседнику, что дает основание также отнести их ответы ко второй группе («карьерист = оскорбление»): *А вы дурак/болтун/трепло/зануда; Нечего судить по внешнему облику.*

Среди иностранных респондентов характер реакций несколько отличался. Большинство китайских и кубинских учащихся выбрали тактику «оправдания», тем самым показывая, что видят в определении карьерист обидную характеристику: *Я не карьерист, я просто люблю свою работу; Совсем нет, я только ответственный служащий; Я не карьерист, я просто работаю много, а вы не работаете.* В этой же группе респондентов была отмечена лишь одна реакция ответного обвинения: *А вы-то вообще не лучше!* В то же время респонденты из США, Италии, Турции, Канады, Чехии в своих ответах делали акцент не собственно на определении *карьерист*, а на «неприличности» поведения собеседника, который не имеет права давать какие-либо характеристики, вмешиваться в личную жизнь, не будучи близко знакомым с говорящим: *Откуда вы знаете, какой у меня характер?; Это вас не касается!; Не лезьте не в свое дело!* Данный тип реакций был отмечен лишь в 2 ответах русскоязычных респондентов.

Таким образом, на примере одной оценочной характеристики можно рассмотреть не только национально-культурные особенности восприятия тех или иных человеческих качеств (безусловно, меняющиеся с течением времени), но и увидеть разницу в типах реакций, направленности выносимых оценочных суждений. Более подробное исследование этих и других лексем, ситуаций и особенностей используемых в них средств выражения оценки носителями языка и инофонами позволит в дальнейшем актуализировать полученные данные на занятиях по русскому языку как иностранному в виде лингвокультурологических комментариев и материалов для дискуссий на продвинутом этапе изучения языка. Рассмотрение оценочных единиц в национально-культурном аспекте может способствовать повышению мотивации учащихся, разнообразить используемые языковые единицы и предотвратить потенциальные неудачи в общении с носителями языка.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Федосеева А. В. Роль и место оценочных единиц в процессе обучения русскому языку как иностранному: дис. ... канд. пед. наук / Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2016. 203 с.

<sup>2</sup> Там же. С. 21.

<sup>3</sup> Трунова О. В. Логическая структура оценки и ее языковая экспликация // Язык и культура: Материалы международной научной конференции / под ред. Э. Г. Вольтер. Барнаул: Барнаульский государственный педагогический университет, 1997. С. 152–156.

<sup>4</sup> Дубровская Е. М. «Человек богемы» в восприятии современных носителей языка // Идеи и идеалы. 2016. Т. 2, № 1 (27). С. 39–46.

<sup>5</sup> Валькова Ю. Е. Стратегия остранения при переводе: сохранение языковой картины мира // Перевод и сопоставительная лингвистика. 2015. № 11. С. 64–68.

<sup>6</sup>Фрустрация: Понятие и диагностика: Учеб.-метод. пособие: Для студентов специальности 020400 «Психология» / сост. Л. И. Дементий. Омск: Изд-во ОмГУ, 2004. 68 с.

<sup>7</sup>Федосеева А. В. Обучение оценочным единицам русского языка на продвинутом этапе: трудности и отработка усвоенного материала // Профессиональное лингвобразование: материалы четырнадцатой международной научно-практической конференции. Нижний Новгород: НИУ РАНХиГС, 2020. 604 с.

<sup>8</sup>Орехова И. А., Федосеева А. В. Национально-культурные особенности восприятия оценочных единиц в процессе изучения русского языка как иностранного // Русский язык за рубежом. 2016. № 2 (255). С. 16–20.

**Fedoseeva, A. V.**

*Pushkin State Russian Language Institute*

### **THE NATIONAL-CULTURAL ASPECT OF VALUE JUDGEMENTS AND THEIR USE BY FOREIGN SPEAKERS**

The article deals with the national-cultural specificity of assessment as a socially determined category. In the process of teaching foreign speakers the ways of expressing assessment in Russian, it is necessary to take into account cultural similarities and differences in the perception of a number of subjectivity units and situations of their use, which is confirmed by the studies described in the article.

*Keywords:* Russian as a foreign language, methodology, subjectivity units, intercultural communication.



## **К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

Данная статья посвящена проблеме формирования универсальных компетенций и гибких навыков одновременно с коммуникативной компетенцией в процессе обучения иностранцев русскому языку. В статье описываются ключевые универсальные компетенции, а также приводятся апробированные на практике задания, способствующие их развитию.

*Ключевые слова:* универсальные компетенции, русский как иностранный, развитие компетенций.

Основной целью обучения русскому языку как иностранному в настоящее время является формирование и развитие коммуникативной компетенции со всеми ее составляющими (языковой, речевой, дискурсивной, компенсаторной, социокультурной и прочими компетенциями). Однако обучение иностранному языку имеет свои особенности: так, достижение определенного уровня владения языком является целью обучения, но в то же время язык является и инструментом обучения. Кроме того, иностранный язык, как правило, изучается с целью решения каких-либо задач на этом языке: обучения за границей, работы, путешествий и т. д. Отметим также, что для обучения иностранным языкам (и русскому как иностранному в том числе) характерна метапредметность: активно задействуется страноведческий и культурологический материал, в уроки включаются элементы занятий по литературе, истории и т. д. Все вышеперечисленное требует наличия у учащихся ряда других универсальных компетенций для успешного обучения.

Поскольку в настоящее время не существует отдельного образовательного стандарта с требованиями к обучающимся-иностранцам (кроме тех, которые являются учащимися российских вузов), обратимся к ключевым компетенциям, определенным во время симпозиума Совета Европы, и отметим те, которые являются наиболее актуальными для студента, изучающего русский как иностранный:

- способность организовывать взаимосвязь своих знаний и упорядочивать их;
- способность организовывать свои собственные приемы изучения;
- способность решать проблемы;
- способность самостоятельно заниматься своим обучением;
- способность опрашивать окружение;

- способность получать информацию;
- способность занимать позицию в дискуссиях и выковывать свое собственное мнение;
- способность сотрудничать и работать в группе;
- способность договариваться;
- способность входить в группу или коллектив и вносить свой вклад;
- способность использовать новые технологии информации и коммуникации;
- способность находить новые решения<sup>1</sup>.

Отметим также все возрастающую потребность общества в наличии у каждого человека так называемых мягких (гибких) навыков (soft skills), к которым относятся умение работать в команде, гибкость, умение решать проблемы, эффективная коммуникация и критическое мышление<sup>2</sup>. Развитие вышеперечисленных навыков и компетенций может и должно происходить в том числе на занятиях по русскому языку как иностранному, поскольку сам характер современного учебного процесса предполагает наличие у обучающихся умения работать в команде, предлагать творческие решения, мыслить критически (в том числе на изучаемом языке) и прочее, однако этому практически не уделяется время на занятиях. Так, преподаватели русского как иностранного, впервые включающие в свою практику креативные задания, которые дают обучающимся свободу выбора, а также предполагают самостоятельное творчество или исследование, часто сталкиваются с тем, что обучающиеся находят их практически невыполнимыми. Проведенный нами в начале 2020/2021 учебного года опрос показал, что лишь 10 % опрошенных иностранных обучающихся ранее выполняли задания такого типа.

Таким образом, очевидно, что формирование описанных навыков и компетенций не может произойти само по себе, без включения направленных на это заданий в процесс обучения.

Далее в нашей статье мы представим некоторые задания из нашей практики преподавания, которые способствуют формированию и развитию универсальных компетенций и гибких навыков.

Одной из ключевых универсальных компетенций является способность искать информацию: большая часть самостоятельной работы и исследований обучающихся связана с необходимостью найти и отобрать нужную информацию. В обучении русскому как иностранному для обучения навыку поиска можно предлагать студентам такие задания: «Найдите информацию о каком-либо явлении (например, праздновании Дня города в российских городах, список городов может быть предоставлен преподавателем) при помощи поисковых систем yandex.ru, rambler.ru, сайта kudago.ru и т. д., расскажите об этом на следующем занятии». Отметим, что подобные задания можно включать в работу уже на базовом уровне, что позволяет обучающимся сформировать навыки работы в виртуальной языковой среде изучаемого языка одновременно с повышением уровня коммуникативной компетенции и формированием навыка поиска информации.

Отдельно стоит уделить внимание обучению студентов формулировке запросов для поиска информации в Интернете. Один из возможных вариантов обучения этому навыку — предложить студентам в мини-группах обсудить и сформулировать 5 различных запросов по конкретной теме, выбранной ими или предложенной преподавателем, после чего ввести запросы в поисковую систему. На следующем этапе работы обучающиеся обсуждают полученные результаты и на их основе делают вывод о том, какие запросы были наиболее удачными, после чего самостоятельно или совместно с преподавателем определяют правила составления запросов.

Развитию критического мышления, а также способности занимать позицию в дискуссиях, вырабатывать и высказывать свое собственное мнение способствуют задания, основанные на взаимопроверке. Например, обучающийся готовит монологическое высказывание-рассуждение по какой-либо проблемной теме и выступает с ним на занятии, одноклассники же во время прослушивания оценивают сильные и слабые стороны приведенных выступающим аргументов.

Также наша педагогическая практика показала, что развитию данных навыков способствуют задания, в которых студентам предлагается несколько текстов/подкастов/видеороликов, содержащих информацию по одной теме, но при этом выражающих разные мнения. С помощью таких подборок обучающиеся развивают навык отделения фактической информации от эмоциональной, а также анализируют содержательную составляющую текста, что способствует формированию критического мышления.

Развитие воображения также является одним из основополагающих навыков, поэтому включение направленных на это заданий необходимо для эффективного обучения. Подобная работа может вестись уже на начальном этапе с помощью заданий типа «Посмотрите на кадры из фильмов и прочитайте их названия. Как вы думаете, о чем эти фильмы?»<sup>3</sup> Использование визуальной составляющей — картинок, комиксов, на основе которых обучающимся нужно придумать историю, также способствует развитию воображения.

На более высоких уровнях можно предложить учащимся порассуждать о том, каким будет город будущего, какие профессии будут актуальными в следующие 10–15 лет и т. п.

Подчеркнем, что стоит давать обучающимся выбор, как именно выполнить задание, какой текст прочитать, какую информацию найти и т. д., когда это возможно, т. к. это формирует у них способность самостоятельно принимать решения.

Включение в учебный процесс творческих и проектных заданий также способствует формированию и развитию описанных выше компетенций. Проектная работа включает в себя не только поиск и анализ информации, а также выбор формы ее представления, но и умение работать в команде, среди которых и распределение задач внутри команды. Среди большого разнообразия проектов, используемых нами в практике преподавания, отметим

проект «#изоизоляция», задачей которого является воссоздание картин известных художников с помощью подручных средств с дальнейшей презентацией результатов на занятии. Работа над заданием проходит в несколько этапов:

- подготовительная работа: изучение лексики по теме «Изобразительное искусство», практика в создании монологических высказываний о любимых художниках и картинах, повторение речевых стереотипов темы «Мнение»;
- выбор каждым обучающимся картины русского художника, ее воссоздание, подготовка рассказа о картине;
- презентация своей копии на занятии, рассказ о художнике и картине, объяснение своего выбора той или иной картины.

Такой вид работы способствует формированию целого ряда универсальных компетенций.

Проведенный нами в апреле 2021 г. опрос показал, что 92 % иностранных учащихся стали чувствовать себя увереннее при выполнении творческих заданий и заданий, предполагающих свободу выбора, 98 % респондентов отметили, что приобретенные ими на практическом курсе русского языка навыки помогают им при обучении другим предметам.

Мы продолжим исследование этой темы, т. к. описанное комплексное обучение является особенно актуальным в настоящее время, и надеемся, что со временем задания, способствующие развитию универсальных компетенций и гибких навыков, войдут в учебники и программы по русскому языку как иностранному наравне с заданиями, направленными на формирование коммуникативной компетенции.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Совет Европы: Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»: Док. DECS / SC / Sec. (96) 43. Берн, 1996.

<sup>2</sup> *Kenton W.* Soft Skills // Investopedia.com. URL: <https://www.investopedia.com/terms/s/soft-skills.asp#:~:text=Soft%20skills%20are%20character%20traits,person's%20knowledge%20and%20occupational%20skills> (дата обращения: 11.05.2021).

<sup>3</sup> *Мозелова И.* Русский сувенир: Базовый уровень: Учебный комплекс по русскому языку для иностранцев. Учебник. М.: Русский язык. Курсы, 2017. С. 105.

**Filippova, V. M.**

*Pushkin State Russian Language Institute*

## ON THE DEVELOPMENT OF UNIVERSAL COMPETENCES IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article is devoted to the problem of formation of universal competences and soft skills together with communicative competence while teaching Russian as a foreign language. A range of universal competences is described in the article as well as some proven in practice exercises that help to develop the competences.

*Keywords:* universal competences, Russian as a foreign language, competence development.

**Харитоновна Ольга Викторовна**

*РЭУ имени Г. В. Плеханова*

[irkutsk4@yandex.ru](mailto:irkutsk4@yandex.ru)

**Зозуля Елена Александровна**

*РЭУ имени Г. В. Плеханова*

09091971@inbox.ru

**Лошакова Елена Леонидовна**

*РЭУ имени Г. В. Плеханова*

[cartell@mail.ru](mailto:cartell@mail.ru)

**Панова Лариса Вячеславовна**

*РЭУ имени Г. В. Плеханова*

[larisa\\_panova@bk.ru](mailto:larisa_panova@bk.ru);

## **ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ И СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ «РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ. ЛИТЕРАТУРНАЯ МОСКВА»**

Данная статья посвящена описанию структуры и содержания учебно-методического пособия по русскому языку как иностранному «Русский язык как иностранный. Литературная Москва». Тот факт, что любое учебное пособие является средством учебного, воспитательного и межкультурного взаимодействия, определяет актуальность создания учебника по русскому языку и его описания. Цель данного пособия — подготовить учащихся к внеаудиторной деятельности, к знакомству с культурным наследием и посещению музеев русских писателей в Москве. В соответствии с поставленной целью были отобраны тексты страноведческого характера, упражнения на развитие навыков чтения, на понимание и овладение новой лексикой, а также приведено большое количество визуальных и контрольных материалов.

*Ключевые слова:* учебно-методическое пособие, страноведческая компетенция, социокультурная компетенция, внеаудиторная работа, семантизация лексики, визуализация материала, чтение как вид речевой деятельности, музей, экскурсия.

В настоящее время в российских вузах на подготовительных факультетах иностранные учащиеся занимаются по различным учебникам и учебно-методическим комплексам, при выборе которых основным критерием являются:

— соответствие учебной программе НЭО (уровни A1, A2, B1);

- соответствие учебника основным требованиям методики РКИ: коммуникативно-деятельностному принципу, принципам концентричности, последовательности и системности учебных тем и материалов;
- представленность в учебнике современных, актуальных, познавательных текстов;
- наличие в учебнике тестов и заданий, целью которых является проверка знаний и умений всех видов речевой деятельности;
- наличие в учебнике выразительных иллюстративных материалов, интересных учащимся;
- обеспеченность учебника соответствующим аудиокурсом<sup>1</sup>.

Кроме собственно лингводидактических достоинств учебного пособия немаловажным являются и такие факторы, как качество печати, формат издания, стоимость книги или всего учебного комплекса. Как показывает практика, без использования преподавателями дополнительных аудио-, видеоматериалов из Интернета, материалов из СМИ, художественных фильмов или их фрагментов аудиторные занятия в меньшей степени отвечают поставленным задачам. Не подлежит сомнению, что выбор дополнительных материалов и их поиск — это стремление преподавателя сделать учебный процесс более эффективным, соответствующим потребностям учащихся, их уровню знаний, их умениям и навыкам<sup>2</sup>. В этом случае желание русиста — оформить свои «находки» в качестве упражнения, разработки какой-либо грамматико-лексической темы или учебно-методического пособия является естественным.

На кафедре русского языка и культуры речи РЭУ им. Г. В. Плеханова было создано учебно-методическое пособие «Русский язык как иностранный. Литературная Москва», целью которого является формирование страноведческой и социокультурной компетенций. Данное пособие может быть использовано в качестве дополнительного материала к основному учебнику русского языка как иностранного. Любой базовый учебник содержит материалы страноведческого и социокультурного характера, а также информацию о выдающихся ученых, исследователях, политиках, писателях, спортсменах, актерах и общественных деятелях России. Несомненно, значимость подобных текстов очень высока, т. к. они помогают сформировать облик нашей страны как страны с высоким научным и культурным потенциалом<sup>3</sup>. При этом преподаватели-русисты не могут не использовать материалы регионального характера, которые позволяют наглядно показать особенности места, где проходит обучение иностранного учащегося русскому языку. Студенты знакомятся с местными музеями и выставками. Обучение в столице нашей родины Москве представляет преподавателям и студентам широкие возможности в плане знакомства с российской культурой. Уже в самом начале обучения в вузе иностранцы принимают участие в экскурсиях, посещают выставки и музеи, в том числе и музеи известных российских писателей, например, мемориальную квартиру А. С. Пушкина на Арбате или музей-усадьбу Л. Н. Толстого в Хамовниках. Материалы пособия «Русский язык как иностранный.

Литературная Москва» и задания к ним ориентированы на подготовку учащихся к внеаудиторной деятельности, в частности, посещению музея или музейного комплекса известного русского писателя, как на начальном, так и на продвинутом этапах обучения.

Каждый раздел пособия содержит тексты о биографиях писателей и тексты о музеях известных русских писателей в Москве. Авторы ставили перед собой задачу — познакомить студентов с литературной Москвой, что соответствует современным образовательным стандартам, согласно которым формирование страноведческой и социокультурной компетенций должно происходить на материалах, которые в полной мере объективно отражают лучшие моменты истории и культуры России. Несомненно, что творчество А. С. Пушкина, Н. В. Гоголя, Ф. М. Достоевского, Л. В. Толстого, А. П. Чехова, А. М. Горького и М. А. Булгакова должно быть предметом изучения в иностранной аудитории, в связи с этим посещение литературных музеев, с одной стороны, знакомит студентов с жизнью и творчеством русских писателей, с другой — позволяет больше узнать о быте писателей XIX — XX вв., о наиболее интересных литературных процессах, имевших место в России, а также об интересных и наиболее значимых фактах из истории Москвы.

Методический потенциал посещения литературных музеев заключается не только в том, что позволяет развивать все навыки речевой деятельности иностранцев на русском языке (этому способствуют и другие виды внеаудиторной работы), — но и в том, что развивает у представителей молодого поколения интерес к истории, учит их бережно относиться к прошлому и настоящему, осознавать тот факт, что изучаемый ими русский язык — это язык не только бизнеса и торговли, но и литературы, культуры и истории. В этом случае, в частности, Москва может быть представлена как город, в котором жили и творили великие люди, и в современном мегаполисе есть места, без посещения которых знания о городе будут неполными. Русский язык в этом отношении является средством познания русской культуры.

Выполнение упражнений пособия позволит учащимся подготовиться к посещению музея, в частности: объяснить, где находится музей и как добраться до него; рассказать о часах работы музея и о стоимости билета; понять речь экскурсовода; рассказать о музейной экспозиции; уметь рассказывать биографию известного писателя; уметь рассказывать о Москве как о городе, который вдохновлял великих писателей<sup>4</sup>.

Тексты пособия носят лингвострановедческий характер. Каждый раздел пособия содержит текст биографического характера, а также текст о доме (квартире-) музея известного писателя с описанием его экспозиции, часах работы, адресе музея, стоимости билета. В качестве дополнительных материалов в пособии есть информация о памятниках великим писателям, а также о местах Москвы, которые носят их имена: станции метро, улицы, кафе, рестораны, учебные заведения, театры. Например: *Пушкинская площадь, улица Льва Толстого, станции метро «Пушкинская», «Чеховская»; Московский*

*художественный театр им. А.П. Чехова, Московский драматический театр им. А. С. Пушкина, Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, Государственный музей изобразительных искусств им. А. С. Пушкина, ресторан высокой кухни «Кафе Пушкинъ».* Подобная информация, с одной стороны, является дополнительной, с другой — позволяет понять учащимся, почему те или иные места Москвы носят имена литераторов. Таким образом, современная топонимика города перестает быть непонятной иностранному учащемуся, а значит, позволяет избежать коммуникативных ошибок, связанных с фоновыми знаниями и со знанием прецедентных слов и выражений.

В текстах, посвященных описанию экспозиции музеев, содержится и архаичная лексика, т. к. в домах, где жили русские писатели, находятся старинные предметы, названия, а иногда и предназначение которых может быть не известно молодым людям, поэтому без предварительного знакомства (в аудитории) история этих предметов и их значимость как музейных экспонатов будут не понятны студентам. Например: *предметы мебели — конторка, ломберный столик, бюро, сундук, пюпитр, пшше; письменные принадлежности — перочистка, перо, бювар, песочница; кухонная утварь — керосинка.*

Современная методика преподавания РКИ решает вопрос семантизации лексики в пользу наглядности<sup>5</sup>. Данное методическое требование кажется актуальным, потому что одной из особенностей мышления современного молодого поколения является его клиповость или способность «рассматривать» информацию. Авторы пособия отказались от шаблонных картинок в пользу фотографий музеев, памятников и известных мест Москвы, чьи названия связаны с именами русских писателей, т. к. иллюстративный материал в книге выполняет несколько функций: создает эффект достоверности; реализует информативную функцию; визуализирует структурированный контент; дополняет авторскую мысль; привлекает внимание читателя; выполняет декоративную функцию<sup>6</sup>.

Всего в книге содержится около 70 изображений, из которых 15 портретов писателей, 15 фотографий музеев и музейных комплексов, 25 фотографий музейных экспозиций, 15 изображений различных мест Москвы.

Современная методика обучения чтению на русском языке как иностранному предполагает определенный комплекс упражнений, цель которых научить учащегося навыкам ознакомительного, изучающего, поисково-просмотрового чтения. Набор заданий и упражнений определяется видом чтения, поэтому все тексты пособия сопровождаются различными заданиями, например: «*Прочитайте текст и ответьте на вопросы*»; «*Прочитайте текст и найдите соответствующую информацию*», «*Прочитайте текст и соотнесите его содержание с названием*». Развитый навык чтения позволяет получить быстро нужную информацию. Во время посещения литературного музея экскурсанты чаще всего выступают в роли слушателей экскурсовода, что предполагает хорошо развитые навыки аудирования. Известное положение о взаимосвязанности всех видов речевой деятельности позволяет утверждать, что



умение хорошо и быстро читать на иностранном языке не может помешать получить нужную информацию, а в случае плохо сформированных навыков слушания может выполнять поддерживающую функцию: в любом музейном пространстве находится большое количество различных текстов, дающих пояснения к данной экспозиции<sup>7</sup>.

Современный процесс обучения РКИ в рамках вуза на всех этапах обучения предполагает аудиторные и внеаудиторные виды работ<sup>8</sup>. Музейная экскурсия является одним из наиболее эффективных форм внеаудиторной работы, потому что способствует запоминанию материала и формированию представлений о его ценностной значимости в культуре и истории России. Модель учебной экскурсии предполагает несколько этапов: ознакомительный, проведение экскурсии, итоговый этап, во время которого проводятся различные мероприятия контрольного характера. Учебно-методическое пособие «Русский язык как иностранный. Литературная Москва» может быть использовано на всех этапах проведения экскурсии. С другой стороны, выбор музея известного русского писателя для экскурсии позволяет студентам больше узнать о русской литературе, об особенностях жизни великих людей, о месте и роли Москвы в жизни и творчестве великих мастеров словесности.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Беспалько В. П.* Основы теории педагогических систем (Проблемы и методы психол.-пед. обеспечения техн. обучающих систем) / науч. ред. В. П. Беспалько. Воронеж: Изд-во ВГУ, 1997. С. 59.

<sup>2</sup> *Гвоздева Е. В.* Развитие языковой компетенции в процессе чтения публицистических текстов на занятиях по русскому языку как иностранному // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12. № 3. С. 340–343.

<sup>3</sup> *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Рус. яз., 1990. 246 с.

<sup>4</sup> *Дудина Г. О.* Музейная педагогика как средство обучения русскому языку как иностранному (на примере моделирования виртуальной экскурсии по музеям Санкт-Петербурга) // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 6. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=27246> (дата обращения: 07.03.2021).

<sup>5</sup> *Кутузова Г. И., Стародуб В. В.* Подготовка иностранных студентов по русскому языку к учебной деятельности в техническом вузе и проблема учебника // Русское слово в мировой культуре: Материалы МАПРЯЛ. Т. 4. СПб., 2003. С. 141–147.

<sup>6</sup> *Асонова Г. А., Гуторова Д. Г., Капшуклова Т. В.* Особенности достижения ключевых задач при работе с текстом для развития коммуникативной компетенции на уроках русского языка как иностранного // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. № 4. С. 28.

<sup>7</sup> *Артеменко О. И., Гасанова П. М. А., Буйских Т. М.* Формирование умений изучающего вида чтения при обучении государственному языку Российской Федерации детей, слабо владеющих и не владеющих русским языком // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12. № 10. С. 347–354.

<sup>8</sup> *Прокопова И. И., Федосеева А. В.* Из опыта формирования навыков межкультурной коммуникации на примере целенаправленной организации общения

иностранных учащихся с носителями языка (в аспекте РКИ) // Филологическое образование в современных исследованиях: лингвистический и методический аспекты. Материалы Международной научно-практической конференции. 2017. С. 387–392.

**Kharitonova, O. V.**

*Plekhanov Russian University of Economics*

**Zozulya, E. A.**

*Plekhanov Russian University of Economics*

**Loshakova, E. L.**

*Plekhanov Russian University of Economics*

**Panova, L. V.**

*Plekhanov Russian University of Economics*

## **GOALS, OBJECTIVES AND CONTENT OF THE EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL MANUAL “RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE. LITERARY MOSCOW”**

This article is devoted to the description of the structure and content of the educational and methodological manual on Russian as a foreign language “Russian as a foreign language. Literary Moscow”. The fact that any textbook is a means of educational, educational and intercultural interaction determines the relevance of creating a textbook on the Russian language and its description. The purpose of this manual is to prepare students for extracurricular activities, to get acquainted with the cultural heritage and to visit the museums of Russian writers in Moscow. In accordance with this goal, we selected texts of a country-specific nature, exercises for developing reading skills, understanding and mastering new vocabulary, as well as a large number of visual and control materials.

*Keywords:* educational and methodological manual, regional competence, socio-cultural competence, extracurricular work, vocabulary semantics, material visualization, reading as a type of speech activity, museum, excursion.

## О НЕКОТОРЫХ СЛУЧАЯХ СЕМАНТИЧЕСКОГО СБЛИЖЕНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДЛОГОВ «В» И «НА»

В статье рассматриваются особенности употребления предлогов «в» и «на» в именных локативных группах с названиями частей тела, в частности некоторые случаи семантического сближения и вариативности данных предлогов. Анализ показал, что выбор предлогов «в» и «на» при выражении пространственных отношений существительными, называющими части тела, в большой степени обусловлен особенностями восприятия мира носителями русского языка.

*Ключевые слова:* функционально-коммуникативная грамматика, языковая картина мира, именные локативные группы, пространственные предлоги.

Поиск эффективных алгоритмов решения коммуникативных задач в прикладной грамматике русского языка, ориентированной на иностранных учащихся, тесно связан с национальной языковой картиной мира. Понимание своеобразия семантического пространства русского языка и родного языка учащихся, так же как и знание реального функционирования языковых единиц, в том числе и ограничений, накладываемых узусом, позволяет предвидеть трудности в употреблении тех или иных единиц языка, объясняет ошибки в речи учащихся<sup>1</sup>.

Значимость этих факторов можно показать на специфике употребления предлогов **в** и **на** в именных локативных группах с названиями частей тела человека. Сочетание данных существительных с предлогами тесно связано с концептуализацией в национальном языковом сознании как человека и его тела<sup>2</sup>, так и способов локализации объектов<sup>3</sup>.

Познакомившись с именными группами **в** + предл. п. и **на** + предл. п. со значением конкретной сопостранственности, реализуемой в противопоставленных подзначениях '*местонахождение внутри, в теле предмета*' и '*местонахождение на несущей поверхности*' (*в столе — на столе, в стене — на стене*), иностранные учащиеся сталкиваются с тем, что при передаче локализации, связанной с телом человека, данное разграничение не всегда работает. Наряду с именными локативными группами с противопоставленными по значению предлогами (*сердце в груди, пуля в груди — волосы на голове, шляпа на голове*), в русском языке есть предложно-падежные сочетания, в которых наблюдается семантическое сближение рассматриваемых предлогов, в результате которого алгоритм выбора предлога «**в** — внутри части тела, **на** — на поверхности части тела» нарушается. Так, *слезы у нас стоят*

*в глазах и на глазах, рана может быть и в ноге и на ноге, радость, тяжесть — в сердце и на сердце.*

Анализ языкового материала показал, что локализация видимых на поверхности частей тела пятен, татуировок, синяков, родинок, царапин, морщин и других подобных объектов передается именной группой **на** + предл. п.: *Он был небрит, глаза ввалились, на щеке длинная царапина* (А. Маринина); *На шее родинка, как мушка в сметане.* (Л. Петрушевская)<sup>4</sup>. Но при этом вены, жилы, сосуды располагаются **на руках, на ногах, кадык у нас на шее, жир — на животе**, хотя находятся все эти объекты внутри тела. Как оказалось, для русского языкового сознания важна возможность зрительного восприятия локализованного объекта, поэтому при реальной локализации внутри тела, если объект просматривается, его можно разглядеть, используется предлог **на**: *Он становился все более прозрачным, а сосуды на его теле проступили наружу, словно голубые веревки* (П. Волошина, Е. Кульков); *Пугачев запыхтел, жилы на висках у него надулись* (В. Я. Шишков); *Бросился в глаза широкий кадык на белой шее* (С. Н. Сергеев-Ценский); *Жир на животе влияет на иммунную систему* (Калейдоскоп // «Зеркало мира»); *Художник тщательно выписал мускулы, вены на руках, но не создал живых образов* (В. Сухов). (Для сравнения в английском языке: *veins in the arms*, т. е. 'вены в руках'.)

При локализации внутри тела объектов (*сердце в груди, пуля в ноге*) или ощущений (*боль, покалывание, жжение в груди*) закономерно используется именная группа **в** + предл. п.: *Гулко забило сердце в груди у Сергея* (Ф. Искандер); *Косте приятно ощущать и эту тяжесть в мускулах, и жжение в ладонях* (Н. Дубов). Но при этом операция делается **на сердце, на ноге, на глазах**, а ведь речь не идет о поверхности этих органов, происходит проникновение внутрь тела человека: *И сейчас операция на правой доли печени — одна из сложных, а тогда...* (Л. Дурнов); *Ему нужна была срочная операция на сердце, он мог просто не выдержать предстоящего марафона* (Ч. Абдуллаев). Выбор предлога **на** в этом случае также можно объяснить возможностью наблюдения за процессом.

Легко заметить, что вариативность предлогов **в** и **на** отмечается в именных группах *в глазах и на глазах*. В некоторых случаях сохраняется семантическая противопоставленность предлогов. Так, если речь идет о чужеродном объекте внутри глаза, то используется предлог **в**: *...песок в глазах царапал и задевал за веки* (Т. Устинова). Локализация некоторого объекта поверх глаза передается предлогом **на**: *В ренессансном искусстве он выступает в образе купидона с повязкой на глазах как своеобразная аллегория слепоты* (Э. Н. Арбитман).

В случае со слезами *в глазах / на глазах* предлоги **в** и **на** семантически сближаются: *Лица у женщин были посветлевшие, торжественные, в глазах стояли слезы* (Л. Гурченко); *Это было так впечатляюще, что у многих на глазах стояли слезы...* (А. Сурикова). Весьма тонкое различие в семантике данных именных групп можно попробовать показать, опираясь на разницу в восприятии слез **в глазах и на глазах**. Форма с предлогом **в** указывает на наполнен-

ность слезами, сдерживание человеком слез, а форма с предлогом **на** — на возможность видеть слезы, покрывающие глаза.

Анализ глагольных словосочетаний показал, что *стоят, блестят* слезы и *в глазах* и *на глазах*: *Лицо у Васьки было веселое и только на глазах блестели слезы* (Вс. Иванов); *У Маши дрожали губы, в глазах блестели слезы* (Ю. Герман).

Слезы застывают чаще *в глазах*, а выступают — *на глазах*: *Фея посмотрела на меня, в глазах ее застыли слезы* (Ю. Азаров); *Карина Назаровна мгновенно покраснела, на глазах ее выступили слезы* (А. Белозеров). Словосочетания *застыли на глазах, выступили в глазах* отмечены, но встречается реже: *Тут у Марьи захватило дух и по спине побежали мурашки, и на глазах застыли слезинки...* (С. Клычков); *Ее ножка била ковер, щечки краснели как зарево, а в глазах даже выступили слезы досады* (Ф. М. Достоевский).

Наворачиваются слезы *на глаза* или *на глазах*. Как показал анализ языкового материала, форма с предл. п. (*на глазах*) встречается реже, чем с вин. п. (*на глаза*): *Вспоминаю их нежность, заботу друг о друге, и слезы наворачиваются на глаза...* (Т. Шмыга); *Так люблю, что даже слезы наворачиваются на глазах, когда пишу* (Ю. Домбровский).

Семантическое сближение предлогов **на** и **в** отмечается при локализации раны на теле человека: *Рана на ноге горела, кровоточила* (В. Брагин); *Цыбашев так и не сомкнул глаз, рана в ноге все больше давала о себе знать* (М. Елизаров). Связать выбор предлога с оценкой говорящим глубины, величины раны: *в руке, в ноге* — проникающая вглубь тела, мышц, а *на руке, на ноге* — поверхностная (ср.: царапина всегда *на руке*, а не *в руке*) не всегда удается: *У него была опасная глубокая рана на шее* (Д. Тихонов). Возможно, при объяснении употребления предлога **на** здесь также можно сослаться на возможность видеть рану, т. е. на первый план выходит семантика возможности зрительного восприятия, в то время как предлог **в** указывает на проникновение внутрь тела.

Другой способ конкретизировать локализацию раны — именная группа **в** + вин. п., т. е. рана не *где*, а *куда* (*рана в живот, в голову*): *Ему казалось, что рана в живот — это смерть* (К. Симонов); *А что, если какая-нибудь отвратительная рана, — в глаз, в живот?* (В. Набоков). В данных именных группах предлог **на** не встречается, т. к. акцент делается именно на проникновение внутрь тела.

Если обратиться к возможности передать чувства, эмоции говорящего с помощью существительного *рана* в переносном значении, то частотными окажутся сочетания *рана в сердце / на сердце, в душе / на душе*: *Уж я не тот. Все глубже в сердце рана. Уж чаще все впадаю я в хандру* (И. Северянин); *Муж не держит зла, но рана на сердце кровоточит...* (В. Мешков); *Отношений с ними не поддерживали, но рана в душе у Екатерины Елисейовны кровоточила* (Н. Амосов); *И в этом снегопаде кружится история Арбенина, любившего и убившего Нину, — незаживающая рана на душе человеческой* (О. Кучкина).

Вариативность предлогов **в** и **на** в именных группах с существительными *сердце* и *душа* при описании внутреннего мира человека, его эмоционально-

психической сферы отмечается и в других случаях: *Концерт срочно отменили, у всех, включая и самих его организаторов, остался мерзкий осадок в душе* (А. Козлов); *Обычно с горечью говорим, что на душе остался осадок — словно это и есть самое плохое* (К. Симонов); *У Вас за спиной крылья, — пишет он, — на сердце — радость; в душе энтузиазм и горение* (В. Х. Даватц); *Сколько белградцев теперь при этом имени чувствуют в сердце радость и теплоту* (К. А. Куприна); *...старик испытал ту особенную, сладкую, сосущую тяжесть в сердце, какую переживал каждый раз, погружаясь в опасные камыши, убежище тигра* (А. Грин); *Мыслей не было, а только безмерная пустота и тяжесть на сердце* (Н. Дежнев).

При работе с этими именными группами в иностранной аудитории стоит обратить внимание на узуально закрепленное употребление предлогов при выражении эмоционально-психического состояния человека наречиями. Так, *легко, радостно, весело, грустно* может быть *на душе* и *в душе*, но только *на сердце* (при неотмеченности \**в сердце*): *Светло и радостно на душе, что отечественные макинтоши имеются в магазинах в избытке* (В. Горб); *Одинокому становится грустно на душе* (А. П. Чехов); *Было грустно в душе и в то же время сладко и радостно* (М. Пришвин); *Действительно, как-то вдруг стало необыкновенно легко в душе* господина Голядкина (Ф. М. Достоевский); *Если бы вы знали, как мне легко на сердце* (К. Г. Паустовский). *Тяжело* бывает только *на сердце, на душе*: *Так мне от этого тяжело на сердце — и сказать не могу!* (М. А. Шолохов); *У меня тяжело на душе, и я к тебе обращаюсь за дружеской помощью* (Г. Газданов). Нам не удалось найти примеры употребления словосочетаний *тяжело в душе, тяжело в сердце*.

При передаче эмоционально-психического состояния человека, «считываемого» по лицу, глазам, движению бровей вариативность предлогов *в* и *на* отмечается только с существительным *лицо*. Эмоции и чувства (*радость, грусть, беспокойств, страх* и т. п.) отражаются *в лице* и *на лице*: *В лице* ее была *брезгливость, чистоплотность, тщательность* и еще что-то специально для Тани *притягательное — не то уверенность, не то безукоризненность...* (Л. Улицкая); *На лице* Михал Ивановича *выразилось сильнейшее замешательство* (С. Довлатов). При этом изменение эмоционально-психического состояния будет передаваться только именной группой *в лице*: *Пожилый интеллигент изменился в лице* (И. Грекова); *В лице* *появляется нечто лисье, — таинственно сообщил он* (В. Аксенов); *В лице* *девочки что-то дрогнуло* (А. Клепаков).

Существительное *глаза* передает эмоционально-психическое состояние человека только в сочетании с предлогом *в*: *В глазах — радость и удивление* (Н. Черных); *В глазах* *боль и столько обнажившегося страха!* (В. Маканин) Отмечена также форма единственного числа (*в глазу*): *У столика сидел уверенный человек, чуть даже нагловатый, снисходительный, с легкой насмешечкой в глазу...* (В. Шукшин).

О чувствах человека мы можем судить и по неосознанному движению бровей, характерному для человека в определенном эмоциональном состоянии. Если брови сдвинуты и опущены вниз, насуплены, то человек явно чем-

то недоволен, рассержен: *Только в бровях его осталась некоторая суровость...* (С. Раевский). Ср.: образную передачу того же эмоционального состояния: *Да ты на молодую погляди — в бровях туча, то и гляди гром грянет* (Е. Замятин).

Поднятые вверх брови и широко раскрытые глаза передадут удивление: *Она опять выдохнула с мучительной натугой, горько усмехнулась и покачала головой, рассеянно проводя ладонью по лбу, стирая детское удивление в бровях* (Д. Рубина). Отметим, что внутреннее состояние человека передается сочетанием с предложением **в**: *в бровях*.

Таковы лишь некоторые особенности употребления пространственных предлогов **в** и **на** с существительными, называющими части тела, тесно связанные с концептуализацией, отражением в русском языковом сознании пространства и человека. На наш взгляд, учет этих особенностей может послужить опорой при выборе эффективных алгоритмов работы с этим материалом в иностранной аудитории.

### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Амиантова Э. И., Битехтина Г. А., Всеволодова М. В., Клобукова Л. П. Функционально-коммуникативная лингводидактическая модель языка как одна из составляющих современной лингвистической парадигмы (становление специальности «Русский язык как иностранный») // Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология. 2001. № 6. С. 215–233.

<sup>2</sup> Аркадьев П. М., Крейдлин Г. Е. Части тела и их функции (по данным русского языка и русского языка тела) [Электронный ресурс] // ИРЯ РАН. [М., 2018]. URL: [http://www.ruslang.ru/doc/apresjan\\_festschrift2011/Arkadjev-Kreidlin.pdf](http://www.ruslang.ru/doc/apresjan_festschrift2011/Arkadjev-Kreidlin.pdf) (дата обращения: 12.05.2021).

<sup>3</sup> Всеволодова М. В., Владимирский Е. Ю. Способы выражения пространственных отношений в современном русском языке. М.: URSS, 2019. 286 с.

<sup>4</sup> Все приводимые в статье примеры взяты из Национального корпуса русского языка.

Chaplygina, T. E.

Lomonosov Moscow State University

### ON SOME CASES OF SEMANTIC CONVERGENCE OF SPATIAL PREPOSITIONS “V” (IN) AND “NA” (ON)

The article touches upon the subject of semantic convergence and variability of spatial prepositions “v” (in) and “na” (on). The research demonstrated, that the choice of prepositions “v” (in) and “na” (on) when expressing spatial relations with body part names is largely due to the peculiarities of the perception of the world by native speakers of the Russian language.

*Keywords:* functional-communicative grammar, linguistic world picture, noun groups with locative meanings, spatial prepositions.

**Эльстон-Бирон Александр Владимирович**

*Уральский федеральный университет  
имени первого президента России Б. Н. Ельцина*

[eleston@mail.ru](mailto:eleston@mail.ru)

**Махлуф Хабиб**

*Уральский федеральный университет  
имени первого президента России Б. Н. Ельцина*

[habib.makhluuf@mail.ru](mailto:habib.makhluuf@mail.ru)

## **ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ВОПРОСО-ОТВЕТНЫХ СООТВЕТСТВИЙ В ТЕКСТАХ ТРКИ**

Статья посвящена анализу стилистики вопросо-ответных соответствий в текстах ТРКИ. Выявлено, что вопросо-ответные соответствия являются в данных текстах неразрывными жесткими единствами, имеющими сложную структуру. Доказано, что вопросо-ответные соответствия в текстах ТРКИ не только относятся к научно-учебному подстилю, но имеют полистилистический статус. Превалирующими функциональными стилями вопросо-ответных соответствий в текстах ТРКИ являются официально-деловой и речевой стили языка и речи.

*Ключевые слова:* функциональные стили, ТРКИ, вопросительные высказывания, вопросо-ответные соответствия.

### **Формальный стилистический статус тестов**

Тесты на знание русского языка как иностранного (далее ТРКИ) относят к учебно-методической литературе. Стилистический статус подобных текстов формально обозначен как учебный подстиль научного стили языка<sup>1</sup>. Детальное рассмотрение коммуникативно-прагматических особенностей текстов ТРКИ позволяет говорить об их полифункциональном статусе. Вопросы возникают не только на уровне их композиционной структуры, но и на коммуникативном уровне текста тестов. Вопросительные конструкции и ответы адресата являются в текстах ТРКИ неразрывными единствами. Жесткие рамки *вопросо-ответных соответствий*<sup>2</sup> (далее ВО-соответствия) вступают в определенные противоречия с целями текстов ТРКИ. Функционально-стилистический статус подобных текстов при учете *фактора адресата*<sup>3</sup> и целевых установок общения требует разъяснений. Целью статьи является определение функционально-стилистического статуса ВО-соответствий в текстах ТРКИ.

### **Запрос информации**

Все вопросительные конструкции тестов являются вопросительными предложениями со стандартной семантикой. То есть все вопросы направлены именно на получение информации от адресата. Здесь мы вслед за Е. В. Паду-



чевой актуализируем «семантическую категорию вопроса как высказывания, которая является требованием информации»<sup>4</sup>. О. Есперсен разделяет высказывания по своему коммуникативному назначению на выражающие просьбу об информации и высказывания, имеющие вопросительные элементы в своей структуре, но не обязательно выражающие просьбу об информации<sup>5</sup> (*Ну не глуп ли он?*). В тексте ТРКИ в общей структуре запроса имеется два типа элементов. Первый оформляется посредством клишированной инструкции к заданию, где нет вопросительных составляющих. Второй — в виде вопросов различного типа внутри самих заданий. Независимо от типа элемента семантический запрос информации есть всегда.

Синтаксис запросов-инструкций может выражаться различно в зависимости от уровня теста и его специфических целей конкретных заданий. От адресата ожидается предельно полный логичный ответ, не вызывающий неоднозначного понимания. Для этого предельно логичным строится запрос информации в инструкции к заданию: «*Прослушайте диалоги и выполните задания к ним. Вам нужно понять тему диалогов*»<sup>6</sup> и др.

Вопросы внутри заданий чаще относятся к *специальным вопросам*<sup>7</sup> из повседневной-бытовой сферы общения и призваны оценить речевые компетенции адресата: «*Скажите, как работают магазины в Вашем городе?*»<sup>8</sup> Полнота и логичность ответа уже содержится в структуре запроса-инструкции и специального вопроса. Для адресата вопросительные компоненты, относящиеся к инструктивной части, становятся более важными, чем специальные вопросы внутри задания. Ведь именно от понимания инструкции-задания зависит, состоится коммуникация или нет. Поэтому суммарный запрос информации превращается в *альтернативный вопрос*<sup>9</sup> с множественным выбором. Адресату необходимо указать верный вариант ответа из множества возможных. Внутри заданий адресату необходимо поставить на место вопросительного местоимения соответствующее именное слово или именную группу. Как указывает Е. В. Рахилина, «для получения полного ответа вопросительное слово должно быть заменено на языковое выражение из определенного синтаксического класса, такое, что при этой замене получилось бы грамматически правильное предложение»<sup>10</sup>. Альтернативные вопросы с одним верным ответом более характерны для официально-делового стиля языка, научно-учебного подстиля и редко встречаются в разговорном стиле. Однако тексты ТРКИ низших уровней призваны оценивать коммуникативные компетенции в бытовом речевом общении, а высших — и в официально-деловом. Чаще в первую очередь оценивается непосредственная прямая речевая коммуникация.

### **ВО-соответствия**

Н. Белнап и Т. Стил, рассматривая проблему ВО-соответствия, описывают эту структуру так: «вопрос через свой субъект задает область альтернатив, а затем “предпосылает” имеющемуся списку альтернатив инструкцию, по которой отвечающему предлагается изготовить из этих альтернатив конкретный тип прямого ответа»<sup>11</sup>. Составители теста на любом уровне сами указывают

альтернативы-ответы. Структура тестов заранее предопределяет возможные ответы не только относительно их грамматической или семантико-логической структуры, но иногда даже относительно их аксиологических установок. Например, адресату предлагается дать рекомендацию: «Вашему знакомому/сыну, дочери Вашего знакомого получить какую-либо из специальностей»<sup>12</sup>. Рекомендацию необходимо дать на основе пяти коротких объявлений о различных курсах среднего специального образования (*слесарь, механик, водитель, секретарь, повар, продавец-кассир, манекенищица*). Других вариантов, учитывающих личный опыт, не предусмотрено.

Ответы в бытовой сфере общения могут быть не только вербальными. Они могут считаться полными как при именном характере высказывания (*Что вы хотите купить? — Книгу*), так и при наличии предикативных составляющих (*Что вы хотите купить? — Я хочу купить книгу*). Е. В. Падучева пишет, что «один и тот же вопрос может пониматься в зависимости от ситуации либо как естественно требующий полного ответа, так что неполный ответ предстает как сокрытие истины, либо как предлагающий неполный ответ в качестве допустимого»<sup>13</sup>. Методическая задача ТРКИ превалирует над коммуникативно-прагматической. Адресату необходимо давать развернутые ответы, иначе его высказывание будет оценено как неточное, неполное, неудовлетворительное. В вопросах теста в соответствии с целями ТРКИ на первый план для адресата должен выступать ситуативный аспект коммуникации: «*Представьте себе, что Вы посетили с другом выставку картин молодого художника*»<sup>14</sup>. Однако главной становится не вымышленная ситуация задания, а ситуация экзамена с его речевыми нормами. Адресат должен руководствоваться инструктивным требованием дать ответ в рамках официально-делового стиля общения. Затем ему необходимо оценить будущее высказывание на соответствие различным языковым и речевым нормам. Ему нужно встать на уровень метаязыка. Только после этих ментальных операций он может вступить в диалог из повседневно-бытовой или официально-деловой сферы. Е. В. Падучева указывает, что «слушающий понял вопрос, если он понял, какого рода информацию он должен выдать в ответ <...>, т. е. если он правильно может охарактеризовать общую структуру предложения, которое должно быть ответом»<sup>15</sup>. Применяемая в тексте тестов форма запроса-инструкции неизменно строга, поскольку «спрашивающему не безразлично, каким образом он узнает то, что хочет узнать — речь должна идти именно о вербальном ответе, а не вообще о каком-то произвольном способе получить интересующую информацию»<sup>16</sup>.

### **Модальные рамки**

Н. А. Селезнева пишет, что «с позиции синтаксических особенностей организации высказывания внешняя модальная рамка, обязательно присутствующая в семантическом представлении высказывания, имеет в нем вербальное или имплицитное»<sup>17</sup>. В случае учета имплицитных компонентов адресату необходимо обозначать свое отношение к пропозиции высказывания.

Однако он всегда ограничен инструктивным характером запроса информации. Отношение между спрашивающим и отвечающим может быть выявлено через глаголы пропозиционального отношения<sup>18</sup>, встречающиеся в запросах-инструкциях (*Вы можете, Вы хотите, Вам необходимо указать, Определите порядок*). Лексико-семантическим денотатом вопросительной конструкции является здесь глагол-императив настоящего времени в форме второго лица множественного числа (*Выберите, продолжите, найдите*). Модальность таких вопросительных конструкций можно отнести к деонтической. Речь здесь идет не о нормативности коммуникативно-социальных установок общения, но о нормативности лексико-грамматических форм языка в предъявляемых высказываниях. Т. А. Воронцова считает, что деонтический тип мышления «отражается в официально-деловом стиле»<sup>19</sup>.

В соответствии с классификацией модусных предикатов<sup>20</sup>, предложенной Г. А. Золотовой, можно указать, что для спрашивающего в тексте ТРКИ превалирующей является волюнтаривная модусная рамка, репрезентируемая высказываниями, содержащими глаголы речевого воздействия. Такие высказывания более характерны для официально-делового функционального стиля. Внутри самих заданий наблюдается явная полифункциональность стилей в предъявляемых адресату запросах (*На дискотеке Вы увидели симпатичную девушку / Составьте текст в официально-деловом стиле*). В отношении ожидаемых ответов модальная рамка находится между реактивной и речевой. Отвечающему необходимо выразить свое отношение и соблюсти формальную сторону теста, чтобы *ответить/найти* верный вариант ответа на поставленный вопрос. Модальная рамка будущего ответа задается заранее в конкретных границах. В случае запроса-инструкции модальная рамка становится чрезвычайно строгой, а диалогичность текста — минимальной, не терпящей иных вариантов ответа, кроме предложенных. Это создает псевдиалогичность ВО-соответствий.

### **Заключение**

Для ВО-соответствий в текстах ТРКИ более важным становится прагматический компонент, относящийся к ситуации сдачи экзамена. Адресат сначала оценивает запрос информации в инструктивной части, относящейся к официально-деловому стилю. Прежде чем дать ответ адресату, необходимо оценить будущее высказывание с позиций метаязыка. Только после этого он может дать ответ, относящийся к разговорному стилю языка или речи. В своем ответе адресат постоянно ограничен. Ограничения не только касаются языковых и речевых компетенций адресата, но накладываются различными грамматическими, лексическими, коммуникативными и стилистическими клишированными рамками, заданными текстами ТРКИ. В запросах-инструкциях, несмотря на то, что они относятся к повседневно-бытовой сфере общения, не допускается произвольных ответов. Модальные рамки запросов информации волюнтаривны. Все ВО-соответствия чрезвычайно логичны и требуют в первую очередь развернутого вербального наполнения.

В ВО-соответствиях редко применяются слова с несколькими значениями (за исключением заданий, где необходимо дать синонимичное высказывание). Адресант высказывания в текстах ТРКИ — обезличен. М. Н. Кожина указывает, что для официально-делового стиля характерно то, что «высказывание в деловой сфере осуществляется не от лица конкретного говорящего, пишущего»<sup>21</sup>. В случае текста ТРКИ таким неконкретным лицом может считаться коллектив авторов-составителей. Авторы ориентируются на положения СЕФР и подчиняются федеральным государственным образовательным стандартам, а в конечном итоге — Министерству образования. Все это позволяет говорить, что ВО-соответствия в текстах ТРКИ относятся не только к научно-учебному подстилю языка. В соответствии с целью оценки языковых и речевых компетенций в бытовом общении они включают и разговорный стиль. Однако превалирующим функциональным стилем в текстах ТРКИ является официально-деловой, поскольку основной запрос информации оформляется через запрос-инструкцию. Именно от ее понимания зависит успешность последующей коммуникации.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Русакова Н. И., Любезнова Н. В.* Практическая и функциональная стилистика русского языка: учеб. пособие для студентов [Электронный ресурс]. URL: <http://www.seun.ru/content/learning/7/doc/стилистика%20русского%20языка%20уп.pdf> (дата обращения: 19.04.2020).

<sup>2</sup> *Падучева Е. В.* Высказывание и его соотносительность с действительностью / отв. ред. В. А. Успенский. М.: Наука, 1985. С. 235.

<sup>3</sup> *Арутюнова Н. Д.* Фактор адресата // Серия языка и литературы. 1981. № 4. С. 356–367.

<sup>4</sup> Там же. С. 233.

<sup>5</sup> *Есперсен О.* Философия грамматики / ред. Б. А. Ильиш. М.: Иностранная литература, 1958. С. 285–288.

<sup>6</sup> *Антонова В. Е., Нахабина М. М., Толстых А. А.* Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение. М.: ЦМО МГУ; СПб.: Златоуст, 2007. С. 16.

<sup>7</sup> *Harris Z.* The Interrogative in a Syntactic Framework. [Electronic resource] / Hiz H. (eds) Questions. 1978. vol 1. Springer, Dordrecht. DOI [https://doi.org/10.1007/978-94-009-9509-3\\_1](https://doi.org/10.1007/978-94-009-9509-3_1)

<sup>8</sup> *Антонова В. Е., Нахабина М. М., Толстых А. А.* Указ. соч. С. 27.

<sup>9</sup> *Падучева Е. В.* Указ. соч. С. 236.

<sup>10</sup> *Рахилина Е. В.* Семантика или синтаксис? (к анализу частных вопросов в русском языке) / ред. П. Рехдер. Munchen.: Verlag Otto Zagner, 1990. С. 14.

<sup>11</sup> *Белнап Н., Стил Т.* Логика вопросов и ответов / общ. ред. В. А. Смирнова. М.: Прогресс, 1981. С. 45.

<sup>12</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. С. 20.

<sup>13</sup> *Падучева Е. В.* Указ. соч. С. 235.

<sup>14</sup> *Аверьянова Г. Н. и др.* Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Третий сертификационный уровень. Общее владение. М.: ЦМО МГУ, СПб: Златоуст, 1999. С. 29.

<sup>15</sup> *Падучева Е. В.* Указ. соч. С. 235.

<sup>16</sup> *Рахилина Е. В.* Указ. соч. С. 18.

<sup>17</sup> *Селезнева Н. А.* Прагматическая семантика модальной рамки [Электронный ресурс]. URL: [http://old.pglu.ru/lib/publications/University\\_Reading/2009/II/uch\\_2009\\_II\\_00012.pdf](http://old.pglu.ru/lib/publications/University_Reading/2009/II/uch_2009_II_00012.pdf) (дата обращения: 19.04.2020).

<sup>18</sup> *Арутюнова Н. Д.* Предложение и его смысл: логико-семантические проблемы [Электронный ресурс] / ред. Г. В. Степанов. URL: [https://classes.ru/grammar/168.Arutyunova/source/worddocuments/\\_\\_.htm](https://classes.ru/grammar/168.Arutyunova/source/worddocuments/__.htm) (дата обращения: 19.04.2020).

<sup>19</sup> *Воронцова Т. А.* Элементарная стилистика: учеб.-метод. пособие. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2008. С. 52.

<sup>20</sup> *Золотова Г. А., Онипенко Н. К., Сидорова М. Ю.* Коммуникативная грамматика русского языка / ред. Г. А. Золотова. М., 2004. С. 279–288.

<sup>21</sup> *Кожина М. Н., Дускаева Л. Р., Салимовский В. А.* Стилистика русского языка: учебник. М.: Флинта: Наука, 2008. С. 320.

**Eleston-Biron, A. V.**

*Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin*

**Habib Makhoulouf**

*Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin*

## **FUNCTIONAL STYLE OF QUESTION-AND-ANSWER CORRESPONDENCES IN TORFL TEXTS**

The article is devoted to the analysis of the stylistics of question-answer correspondence in texts. It is revealed that the question-answer correspondence in these texts are non-breakable inflexible unities with a complex structure. It is proved that the TORFL texts are not only related to scientific and educational register but also have a polystylistic status. The prevailing functional styles in TORFL texts are the official business and speech styles of language and speech.

*Keywords:* functional styles, TORFL, interrogative statements, and question-answer correspondence.

**Янченко Владислав Дмитриевич**

*Московский педагогический  
государственный университет*

v.d.yanchenko@gmail.com

**Капорикова Кристина Олеговна**

*Московский педагогический  
государственный университет*

hermione95@mail.ru

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ДИСКОМФОРТ У СТУДЕНТОВ В ОБУЧЕНИИ РКИ: ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ**

В статье отражены результаты анализа учебного процесса по РКИ, рекомендованы конкретные приемы, способствующие созданию нестрессовой естественной обучающей среды: комментарий, игровые приемы, аппроксимация и др.

*Ключевые слова:* методика преподавания РКИ, стресс, психологический дискомфорт, нестрессовые приемы обучения языку, технология НЕОС, аппроксимация в обучении языку, игровые приемы обучения языку.

Почему обучение русскому языку как иностранному вызывает стресс у студентов? Какие имеются способы преодоления стресса и предупреждения психологического дискомфорта у обучаемых?

Наблюдая процесс обучения русскому языку китайских студентов, мы выявили несколько причин<sup>1</sup>, порождающих стресс, они могут быть как объективного, так и субъективного характера.

Стресс у китайских студентов обусловлен различиями в языковых системах, национальными традициями преподавания, слабым знанием русского языка, опасениями «потерять лицо»<sup>2</sup> в группе студентов, высоким темпом речи собеседника, трудностью восприятия лексики аутентичного текста, использованием неизвестных устойчивых оборотов речи, незнанием культурно-исторических реалий и правил русского речевого этикета.

Китайские студенты, приезжая в Россию для обучения, нередко ощущают коммуникативный барьер, они не решаются говорить с носителем языка, уклоняются от живого общения, переживают, что их не поймет собеседник и они сами не поймут речь русского человека.

Барьеры в межкультурной коммуникации — это «факторы, препятствующие достижению взаимопонимания в межкультурной коммуникации»<sup>3</sup>. К ним относятся: волнение и беспокойство, тревожность, значительные различия между языками, социокультурные стереотипы, этнологические особенности<sup>4</sup>, в том числе различия в невербальном общении. Но барьеры

в общении могут преодолеваются в изучении русского языка при помощи элементов интенсивных методов обучения (достаточно вспомнить полезный опыт Г. А. Китайгородской, И. Ю. Шехтера, Д. Ю. Петрова и др.).

В связи с этим китайским студентам, изучающим русский язык, целесообразно предложить курс речевой адаптации — «систему приемов обучения, которая служит для преодоления психологических, языковых барьеров общения в иноязычной среде, способствует активизации речевых умений»<sup>5</sup>. Речевая адаптация китайских студентов обеспечивается интенсивной речевой практикой на русском языке, которая при наличии русской языковой среды будет проходить быстрее и эффективнее.

Наиболее остро китайские студенты переживают ошибки, вызванные различиями в культурных традициях, свидетельствующие об их невысоком уровне лингвокультуроведческой компетенции.

Проиллюстрируем сказанное двумя примерами.

1. После праздничного концерта китайский студент решил преподнести русской певице 8 тюльпанов, и этот подарок вызвал у окружающих недоумение, поскольку молодой человек не знал, что в подобных случаях в России принято дарить букет с нечетным количеством цветков. Причина возникновения стресса и коммуникативной неудачи — незнание русского этикета и реалий страны изучаемого языка — России.

2. В процессе беседы на русском языке китайский студент употребил выражение «трусливый как мышь», и это сравнение вызвало у русского преподавателя удивление. Однако в китайской картине мира не заяц, а мышь символизирует трусость. Причина стресса — различия в культурных традициях.

Представим некоторые современные приемы, способствующие преодолению и предупреждению стресса у китайских студентов в обучении РКИ:

- технологии НЕОС (нестрессовая естественная обучающая среда);
- игровые задания (ролевые, деловые игры);
- виртуальная или реальная тематическая экскурсия (например, обучающая виртуальная экскурсия по городам Золотого кольца России)<sup>6</sup>;
- предтекстовый и притекстовый лингвокультуроведческий и исторический комментарий;
- обучение с учетом аппроксимации<sup>7</sup> (не снижать студенту оценку из-за негрубых ошибок в потоке речи);
- задания на развитие у обучаемых антиципации, вербального вероятностного прогнозирования на основе использования смысловых опор<sup>8</sup>.

Чтобы китайские студенты чувствовали себя успешными на занятиях по РКИ, педагогу в процессе обучения языку важно также учитывать особенности их менталитета, обращаться к опыту образовательной системы Китая, подбирать оптимальные формы и эффективные приемы работы.

Принцип психологической комфортности в обучении РКИ предполагает создание благоприятной атмосферы во время занятий, которая предупреждает факторы появления стресса. Педагогу в области РКИ важно снижать риск

возникновения состояния эмоциональной напряженности: помогать китайскому студенту находить причины ошибок в ходе практических занятий, а также поддерживать положительное эмоциональное состояние обучаемого.

Нам видится, что для создания нестрессовой естественной обучающей среды на практических занятиях по РКИ важно учитывать и интересы, и потребности китайских студентов, чтобы стимулировать их мотивацию к обучению. Важно дать понять студенту, что педагог стремится не только передать знания, но и показать глубокую заинтересованность к проблемам обучаемым и внимание к их культуре. С опорой на принцип диалога культур педагог вовлекает китайских студентов в процесс говорения, поскольку о своей стране и о родной культуре рассказывать на иностранном (русском) языке легко и интересно, что также мотивирует студентов к обучению. Приведем пример подобного задания, основанного на принципе диалога культур.

Прочитайте китайскую пословицу. Составьте небольшой рассказ, отвечая на вопросы, предложенные ниже.

*Путешествие в десять тысяч ли лучше прочтения десяти тысяч книг.*

*读万卷书不如行万里路*

1. Что китайский народ хотел передать (сказать) этими словами?
2. Как вы понимаете эту пословицу?
3. Почему это изречение верно? Свой ответ аргументируйте. Ответьте на вопрос, используя следующие фразы: «Это действительно так, потому что...»; «Во-первых, ..., во-вторых, ..., поэтому ...».
4. Приведите свой пример из жизни в подтверждение этих слов.
5. Что говорят о пользе путешествий русские и китайские писатели?
6. Согласны ли вы с мнением китайского народа? Почему длинное путешествие лучше прочтения множества книг?
7. Посоветуйте своим друзьям больше путешествовать по миру, используя следующую фразу: «Чем больше вы ..., чем чаще вы ..., тем ...».

Также мы предлагаем параллельное чтение текстов (на русском и китайском языках) для изучения, например, народных праздников России и Китая в контексте диалога культур. Приведем пример<sup>9</sup>.

Прочитайте параллельные тексты о праздновании Дня семьи, любви и верности и о Цисицзе (китайский праздник влюбленных), обращая внимание на эквивалентные лексические и грамматические средства выражения смысла в русском и китайском языках. Значение слов, которые вам неизвестны, найдите в словаре. Опираясь на тексты, дайте развернутые ответы на следующие вопросы:

1. Когда в России отмечается День семьи, любви и верности? А когда отмечают Цисицзе в Китае? По какому календарю?
2. Что общего у данных праздников?
3. Какие традиции и обычаи лежат в основе этих праздников? Что делают люди в такие дни? О каких традициях праздников Дня семьи, любви и верности и Цисицзе вам стало известно?



#### 4. Какой цветок является символом Дня семьи, любви и верности в России?

Помимо культуроведческих текстов предлагаем студентам подобрать русские поговорки о мире, дружбе, любви, труде, а также предложить рассказать об их китайских эквивалентах (на русском языке). К примеру: *Не по хорошу мил, а по милу хорош.* / 情人眼里出西施 («В глазах каждого любящего его возлюбленная кажется такой же красивой, как Си Ши» (знаменитая красавица древности))<sup>10</sup>.

Важность использования игровых технологий велика: именно посредством игры при обучении РКИ можно достичь высоких результатов в продуктивном виде речевой деятельности — говорении на русском языке. Мы предлагаем преподавателям РКИ использовать на практических занятиях с китайскими студентами такие задания, как «Я — экскурсовод» и «Виртуальный музей», которые стимулируют китайских студентов на активную деятельность, мотивируют на творчество, способны снять напряжение и усовершенствовать процесс обучения русскому языку.

Для участия китайских студентов в учебной экскурсии лексический материал по данной теме уже должен быть ими предварительно усвоен на практических занятиях. Цель подобного частично поискового задания — в процессе говорения сформировать правильное произношение у студентов на русском языке, расширить словарный запас и сформировать систему знаний о Москве, Петербурге, в целом о России. Учебная экскурсия — эффективный способ стимулирования и повышения мотивации к учебно-познавательной деятельности.

Известно, что движение, перемещение в пространстве во время обучения языку способствует лучшему запоминанию материала. Поэтому в ходе участия китайских студентов в учебной экскурсии соединяются слуховая, зрительная и двигательная память; у них появляется возможность рефлексии, определения уровня и глубины усвоения нового лексического материала, можно выявить в потоке речи орфоэпические ошибки, увидеть результаты своей работы с фактологическим материалом.

Мы заметили, что прогулки и учебные экскурсии снимают у китайских студентов эмоциональное напряжение и предупреждают стресс. Следовательно, в процессе ходьбы, в неформальной обстановке китайские студенты смогут преодолеть скованность, страх к спонтанному говорению на русском языке, им будет более комфортно общаться и между собой на русском языке. Как показывает опыт, во время экскурсии ученический коллектив сплачивается, что, безусловно, положительно влияет на формирование комфортной образовательной среды в обучении РКИ.

Предлагаем провести на практическом занятии по РКИ китайским студентам (уровень А2 — В1) ролевую игру «Путешествие по Золотому кольцу России», которая способствует развитию коммуникативных умений у каждого участника, позволяет повысить уровень знаний о России, ее истории и культуре. Сначала студентам предлагаются материалы для изучения истории

и культуры городов Золотого кольца, проводится подготовительная работа. После ознакомления с историко-культурными текстами педагог организует беседу. Итоговое занятие проходит в формате командной игры, участники которой должны представить проект реальной или виртуальной экскурсии по городам, определенным в данной игре (к примеру: Владимир и Суздаль, Ростов Великий и Ярославль, Сергиев Посад и Переславль-Залесский и т. п.).

Работа в мини-группах по 4 человека, где задачи четко распределены, позволяет всем участникам быть вовлеченными в образовательный процесс. Также в ходе командной работы преподаватель может взять на себя роль тьютора, инструктора, модератора, чтобы наблюдать за групповой коммуникацией, поддерживать обратную связь со всеми участниками. Заключительный этап с презентацией итогов командной работы позволяет преподавателю РКИ услышать выступление каждого студента, что является одной из основных задач для педагога — услышать каждого человека.

*Подготовительная работа.* Каждый студент должен ознакомиться с доступным текстом, рассказывающим об истории городов Золотого кольца, их географическом положении, основных достопримечательностях, далее обучаемые выполняют коммуникативные задания (№ 1–7) по материалу о каждом прославленном городе Золотого кольца.

Задание 1. Прочитайте и разберите название города по составу. Как вы думаете, какова история происхождения названия этого русского города?

Задание 2. Рассмотрите герб города и опишите его. Какой образ изображен на гербе? Какой символ?

Задание 3. Кто является основателем данного города? Как его имя связано с этим городом? Расскажите об этом человеке.

Задание 4. Составьте небольшое описание трех самых известных мест этого города. Расскажите, что, на ваш взгляд, интересного и привлекательно-го в этих местах.

Задание 5. Есть ли у данного города самобытные традиции?

Задание 6. Какими товарами и ремеслами славится этот город? Что чаще всего в этом городе покупают туристы, чтобы привезти домой в качестве сувенира?

Задание 7. Вы изучили историю городов, которые образуют знаменитое на весь мир Золотое кольцо. Почему кольцо? Почему золотое?

*Составление учебной экскурсии.* Далее группа китайских студентов распределяется на команды по 4 человека. Каждой команде необходимо продумать и представить проект экскурсии для туристической группы молодежи из Китая (в группе туристов около 20–25 человек). Условия: продолжительность экскурсионной программы в том или ином городе не должна превышать 4 дней, включая день приезда/отъезда.

Каждая команда получает для разработки экскурсионного маршрута по 2 города:

– Сергиев Посад / Переславль-Залесский;

- Ростов / Ярославль;
- Кострома / Иваново;
- Суздаль / Владимир;
- Москва — столица, самый крупный из исторических городов России<sup>11</sup>.

В каждой команде роли распределяются следующим образом:

1. Транспорт и логистика. На чем будет передвигаться группа? Где остановится? В какое время года и в какие дни недели будет проводиться экскурсия?
2. История и культура. Какие достопримечательности необходимо посетить туристам? Что нужно знать китайским студентам о городе и его истории перед поездкой?
3. Развлечение и кухня. Как можно с пользой провести досуг в данном городе? Где рекомендуется группе позавтракать или пообедать? Нужно учесть разные интересы в группе: спорт, кино, цирк, театр, концерт и т. п.
4. Обучение. Важно продумать и представить формат образовательного мероприятия для студенческой группы, которое могло бы повысить уровень владения русским языком, а вместе с тем лучше узнать историю и культуру России.

Командам дается 15 минут на подготовку. Затем каждая из команд представляет свой маршрут экскурсии (не более 5 минут для каждой команды). На наш взгляд, важно, чтобы все участники команды успели выступить с кратким сообщением.

После индивидуальных ответов мы рекомендуем составить общую экскурсию, при подготовке к которой студенты могли бы объединить опыт каждой из команд, тем самым развить когнитивный синтез. Другим вариантом итогового задания для группы с высоким уровнем владения русским языком, чтобы развить когнитивную гибкость у обучаемых, может быть составление интеллектуальной викторины по материалам проекта экскурсии.

Такой новый формат обучения, как составление реальной или виртуальной экскурсии, помогает преодолеть стресс, а также повысить коммуникативную компетенцию каждого студента, расширить диапазон знаний о России, истории и культуре ее регионов. Китайские студенты создают проект учебной реальной или виртуальной экскурсии для своих сверстников, а значит, они смогут выявить актуальные для себя проблемы и использовать разные варианты в реализации программы.

Предупреждению стресса и созданию благоприятной психологической обстановки на уроках РКИ помогает использование песенного материала. В процессе разучивания песни развивается фонематический слух, закрепляется новая лексика и формируется правильный грамматический строй языка. Песня также полезна в начале практического занятия в качестве фонетической разминки.

### **Вывод**

Создание комфортной образовательной среды — важная задача в деятельности преподавателя РКИ. Нестрессовая естественная образовательная

среда позволяет добиться более высоких результатов в учебном процессе по РКИ. Чтобы создать на практическом занятии для китайских студентов комфортную среду, правомерно предложить систему упражнений с учетом принципа природосообразности. НЕОС — нестрессовая естественная образовательная среда — является предпосылкой к успешному обучению китайских студентов РКИ.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Крысько В. Г. Этнопсихологический словарь. М.: МПСИ, 1999. 343 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://cult-lib.ru/doc/dictionary/ethnopsychology/articles/7/kitajcy.htm> (дата обращения: 03.05.2020).

<sup>2</sup> Маслов А. А. Китай и китайцы. О чем молчат путеводители. М.: Рипол-классик, 2014. 121 с.

<sup>3</sup> Азимов Э. Г., Шукин Э. Г. Современный словарь методических терминов. М.: Русский язык. Курсы, 2018.

<sup>4</sup> Крысько В. Г. Указ. соч.

<sup>5</sup> Азимов Э. Г., Шукин Э. Г. Указ. соч.

<sup>6</sup> Лукашевич С. В. Учимся думать и говорить по-русски. 我们学说俄语 我们学着用俄语思考 ( 针对学习俄语的中国大学生 ) : учеб. пособие / под ред. Л. Мэй, Ся Ци. М.: ФЛИНТА: Наука, 2018. 184 с.

<sup>7</sup> Азимов Э. Г., Шукин Э. Г. Указ. соч.

<sup>8</sup> Янченко В. Д., Лю Цянь. Развитие у китайских студентов вербального вероятностного прогнозирования в обучении русскому языку как иностранному // Самарский научный вестник, Гуманитарная серия. 2015. № 1 (10). С. 146.

<sup>9</sup> Лукашевич С. В. Указ. соч.

<sup>10</sup> Там же.

<sup>11</sup> Волков К. В. Прогулки по Москве и Санкт-Петербургу: учебное пособие для подготовки к сопровождению делегаций на китайском языке / К. В. Волков, И. В. Кочергин, Хуан Лилян. М.: Издательский дом ВКН, 2019. 336 с.

**Yanchenko, V. D.**

*Moscow State Pedagogical University*

**Kaporikova, K. O.**

*Moscow State Pedagogical University*

## PSYCHOLOGICAL DISCOMFORT OF STUDENTS IN RFL TRAINING: CAUSES AND WAYS TO OVERCOME THEM

The article reflects the results of the analysis of the educational process on RFL, recommends specific techniques that contribute to the creation of a non-stressful natural learning environment: commentary, game techniques, approximation, etc.

**Keywords:** RFL teaching methods, stress, psychological discomfort, non-stressful methods of language teaching, NEOS technology, approximation in language teaching, game methods of language teaching.

## **ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ КОРОНАВИРУСА (НОВЫЙ ОПЫТ ЖИЗНИ И РАБОТЫ)**

Статья анализирует опыт дистанционного обучения в период массовой эпидемии COVID-19 на примере двухстороннего сотрудничества вузов России и Китая. Автор подчеркивает мысль о том, что в условиях форс-мажора данная форма обучения становится единственно возможной. В статье выделены основные периоды работы в рамках дистанционного обучения, а также показан процесс освоения новых технических средств и возможностей для продолжения учебной работы на расстоянии.

*Ключевые слова:* дистанционное обучение, эпидемия COVID-19, онлайн-ресурсы, Россия, Китай.

В уходящем 2019 и наступившем 2020 гг. человечество столкнулось с опасной угрозой для жизни и здоровья — новым подвидом коронавирусной инфекции — COVID-19. Единственно возможной формой образования в условиях пандемии стало дистанционное обучение (в дальнейшем — ДО) — «взаимодействие учителя и учащихся между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемые специфичными средствами интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность»<sup>1</sup>.

В результате перехода к ДО в условиях вирусной атаки, педагогическая деятельность приобрела новые черты, которые еще мало исследованы в силу того, что сама эпидемия началась только полгода назад.

Некоторые моменты перехода к ДО в период вспышки коронавируса мы осветим в данной статье. Наш опыт работы касается двухстороннего взаимодействия России и Китая в лице таких образовательных субъектов, как Воронежский государственный университет (основан в 1918 г.) и Университет города Санья (Sanya University, год основания — 2004). С 2011 г. ВГУ и наши вузы связывает Договор о взаимном сотрудничестве в области образования и обмена студентами. Заметим, что практики ДО между вузами Воронежа и Санья до эпохи коронавируса не было. Поэтому мы можем определить данный опыт как первый шаг к взаимодействию на пути новых образовательных технологий.

Исследователь Л. П. Владимирова отмечает: «Процесс внедрения дистанционного обучения в систему образования в разных странах имеет свои

особенности. Это зависит от государственной политики страны: либо дистанционное обучение признается одной из форм получения образования наряду с другими формами обучения, либо дистанционные образовательные технологии используются в системе образования как средства обучения»<sup>2</sup>. На наш взгляд, к моменту прихода эпидемии позиция «ДО как средство обучения» доминировала над позицией «ДО как форма обучения» и в России, и в Китае. Традиционное обучение, когда учитель и ученик находятся в классе, всегда ценилось выше иных форм, поэтому ДО, заменяющее его в настоящее время, рассматривается нами как вынужденная форма обучения в обстоятельствах форс-мажора.

Как известно, первой страной, принявшей удар вирусной стихии, был Китай. К началу эпидемии китайские студенты полностью завершили зимнюю сессию и успели вернуться домой. К началу второго семестра (середина февраля 2020 г.) руководством университета Санья было объявлено о чрезвычайной ситуации и переходе на дистанционную форму обучения. Данный переход осуществлялся в несколько этапов, которые можно определить по названию программ и систем, поддерживающих ДО.

#### **1-й этап. Электронная почта и WeChat (24.02.2020 — 01.03.2020)**

На данном этапе главными задачами являлись: налаживание контактов со студентами и адаптация учебных программ для работы в режиме онлайн. Планировалось приступить к занятиям следующим образом: предварительно создать в программе WeChat виртуальные учебные группы, ознакомить студентов с графиком работы на семестр, разослать необходимую литературу по электронной почте. Таким образом, на первом этапе поддерживающими учебный процесс ресурсами стали электронная почта и программа WeChat.

*Электронная почта (e-mail)* — это система обмена сообщениями (письмами) между абонентами компьютерных сетей. В настоящее время является одной из основных служб Интернета. Электронная почта имеет ряд преимуществ перед обычной почтой, а именно:

1) *высокую скорость пересылки сообщений.* При условии стабильной работы Интернета письма с необходимыми материалами отправляются за секунды в любое время суток;

2) *возможность пересылки кроме текстовых документов прикрепленных файлов, содержащих графику, звук и др.* Как правило, отсылаемые студентам материалы — это обязательный или дополнительный визуальный учебный комплекс (файлы с лекциями, тексты и тесты, упражнения по спецкурсам, фото-, видео- и аудиоприложения). Через электронную почту преподаватель получает и выполненные студентами домашние задания;

3) *возможность одновременной рассылки письма сразу нескольким адресатам* дает преподавателю экономить время. В каждой китайской группе находится более 25 человек, поэтому общие учебные материалы отправляются, как правило, только старостам групп. Лидеры групп, в свою очередь, распро-

страняют материалы для самостоятельной домашней работы сокурсникам на китайский сервис мгновенного обмена сообщениями — QQ (кью-кью).

«**Вичат**» (WeChat, кит. 微信, пиньинь *Wēixìn*, дословно «микрообщение») — мобильная коммуникационная система для передачи текстовых и голосовых сообщений, разработана китайской компанией **Tencent** (2011 г.)<sup>3</sup>. У WeChat довольно много функций и преимуществ: передача голосовых и текстовых сообщений небольшого объема, рассылка сообщений множеству адресатов, возможность делиться фотографиями и видео, а также сервис машинного перевода.

На данном этапе мы убедились, что сделать полноценную лекцию на WeChat можно, но крайне сложно. Работа в WeChat не дает ощущения взаимодействия с группой. В силу своей ментальности, китайцы и в конце занятия, как правило, не задают вопросов. Данный кратковременный период показал, что для ДО на современном уровне недостаточно использовать только сервис электронной почты и программу WeChat в мобильном телефоне.

### **2-й этап. Программа Zoom (01.03.2020 — 30.04.2020)**

В начале марта 2020 г. эпидемия COVID-19 стала набирать обороты. Задачей данного периода времени стало освоение новой для преподавателей и студентов программы в рамках ДО.

«Зум» (от англ. zoom — «**масштабировать**») — американская программа Zoom (2011 г.) предлагает коммуникационное программное обеспечение, которое объединяет видеоконференции, онлайн-встречи, чат и мобильную совместную работу. Рост популярности программы связан также с введением карантинных мер во многих странах мира из-за пандемии COVID-19<sup>4</sup>.

Активным пользователем программы Zoom с начала марта 2020 г. становится и Университет Санья. Преимущества программы очевидны: во-первых, субъекты учебного процесса в режиме онлайн могут видеть друг друга, что необходимо для полноценной работы в коллективе; во-вторых, преподаватель («руководитель конференции») имеет под рукой все необходимые инструменты для ведения урока (собственный микрофон, микрофоны студентов, рабочий стол, интерактивную доску и т. д.); в-третьих, виртуальный зал конференции Zoom вмещает до 100 участников. Это очень важный момент, т. к. учебные группы китайского вуза могут объединяться во время лекций, при этом количество студентов часто достигает 50—70, а иногда и более человек; в-четвертых, в программе Zoom есть функция записи конференции (в нашем случае урока) в формате видео и аудио, что значительно облегчает процесс «наблюдения» за ходом учебного процесса и оценки его качества специальными сотрудниками китайского вуза. После записи занятий остается архив, который полностью или частично можно использовать в дальнейшей практике преподавания русского языка.

Однако при всех своих плюсах программа Zoom «продержалась» в нашем случае только месяц. Главной проблемой стали технические сбои: отключение звука (то у одной стороны, то у другой, а то и у обеих сторон

одновременно); искажение или зависание изображения, лимит бесплатного времени (40 минут) не достигал до окончания урока (онлайн-урок в китайски вузах длится 60 минут), приходилось каждый урок производить перезагрузку программы.

### **3-й этап. Программа Тенсент (01.04.2020 — по настоящее время)**

В начале апреля 2020 г. начались вспышки коронавируса по всей Европе, в Америке, в России. Статистика болезни по-прежнему не давала шансов на изменение условий ведения занятий, «жизнеспособным» оставалось только ДО. Университет Санья объявил о переходе на известную в Китае программу «Тинсент» (основана в 1998 г. в городе Шэньчжэнь).

**Tencent** (кит. упр. 腾讯控股有限公司, пиньинь *Téngxùn Kòngǒu Yǒuxiàn Gōngsī*) — китайская инвестиционная холдинговая компания, является одной из крупнейших инвестиционных и венчурных компаний<sup>5</sup>.

В России программа Tencent не считается популярной. Данная программа напоминает Zoom, однако имеет и свои особенности: преподаватель может пригласить до 300 человек, открыть свой стол и необходимые материалы, выйти в «Яндекс» и иной поисковик, показать фото и видео, воспользоваться специальной доской. В Tencent отсутствует функция записи происходящего. А это необходимое условие для ведения уроков в китайской аудитории. На данный момент руководство китайского вуза остановило свой выбор на данной программе, разрешается также использовать электронную почту и WeChat в качестве вспомогательных программ.

Отдельным пунктом в ДО можно выделить проверку домашних заданий. Студенты присылают их на файлах или в виде фотографий. И это тоже новый опыт в работе преподавателей в период эпидемии. Кто проверял, тот знает, насколько это сложная, кропотливая работа. Она требует массу времени на то, чтобы предварительно выбрать эти работы из электронной почты, сложить в папку, а потом каждому ученику дать индивидуальные пояснения, отправив по почте исправленные варианты.

Завершая анализ основных этапов ДО в период эпидемии, отметим, что, несмотря на сложную обстановку в мире, за текущий период времени наши вузы сумели мобильно организовать ДО на основе новейших онлайн-ресурсов, а студенты — выдержать два объемных промежуточных зачета, продемонстрировав позитивные результаты учебной деятельности.

### **ПРИМЕЧАНИЯ**

<sup>1</sup> *Полат Е. С.* Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. С. 17.

<sup>2</sup> *Владимирова Л. П.* Дистанционное обучение иностранным языкам: специфика и перспективы // Иностранные языки в высшей школе. 2014. № 2 (29). Рязань: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», 2014.



<sup>3</sup> WeChat // wikipedia.org. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/WeChat#cite\\_note-7](https://ru.wikipedia.org/wiki/WeChat#cite_note-7) (дата обращения: 28.06.2020).

<sup>4</sup> Zoom Video Communications // wikipedia.org. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Zoom\\_Video\\_Communications#cite\\_note-Ъ-31](https://ru.wikipedia.org/wiki/Zoom_Video_Communications#cite_note-Ъ-31) (дата обращения: 27.06.2020).

<sup>5</sup> Tencent // wikipedia.org. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Tencent#cite\\_note-3](https://ru.wikipedia.org/wiki/Tencent#cite_note-3) (дата обращения: 27.06.2020).

**Ягрова, Т. У.**

*Voronezh state University, Sanya University, China*

## **DISTANCE LEARNING FOR INTERNATIONAL STUDENTS DURING THE CORONAVIRUS PANDEMIC (NEW LIFE AND WORK EXPERIENCE)**

The Article analyzes the experience of distance learning during the mass epidemic of COVID-19 on the example of bilateral cooperation between universities in Russia and China. The author emphasizes the idea that in the conditions of force majeure, this form of training becomes the only possible one. The article highlights the main periods of work in the framework of distance learning, as well as shows the process of mastering new technical tools and opportunities for continuing educational work at a distance.

*Keywords:* distance learning, COVID -19 pandemic, online resources, Russia, China.



## СОДЕРЖАНИЕ

### НАПРАВЛЕНИЕ 1

#### РУССКИЙ ЯЗЫК: АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

##### **Авдонина М. Ю.**

Вербальная креативность в XXI в.: когнитивно-дискурсивный  
анализ состава словообразовательного гнезда с вершиной «слон» ..... 5

##### **Александрова Е. Н., Каримова Р. А.**

Аспекты дискурса аналитической беседы  
(«Сати. Нескучная классика»)..... 11

##### **Аннушкин В. И.**

Русский язык и языковая политика в контексте  
российской цивилизации и культуры ..... 16

##### **Бабенко Л. Г.**

От полипарадигмальности — к интеграции парадигм:  
Уральская семантическая школа в контексте лингвистики  
конца XX — начала XXI в. .... 23

##### **Бабушкина М. А.**

Перформативные глаголы как метакоммуникативные маркеры  
побудительной ситуации ..... 29

##### **Баландина Е. С.**

Использование статистических данных корпусной лингвистики  
для анализа связи внутри коллокаций ..... 34

##### **Бекасова Е. Н.**

Русский язык как фактор этнокультурного взаимодействия в регионе..... 40

##### **Беляева И. В., Кулумбегова Л. В.**

Возможен ли словарь конфликтогенных единиц  
современного русского языка? ..... 46

##### **Богачева Г. Ф.**

О параметрических характеристиках идеографического словаря ..... 50

##### **Богданова-Бегларян Н. В.**

О конфликте грамматики и прагматики в русском устном дискурсе  
(«контексты прощания» на шкале переходности) ..... 56

##### **Болычева Е. М.**

Теория парадигмы фонемы в ее отношении к динамике научной мысли  
МФШ (к 100-летию со дня рождения К. В. Горшковой) ..... 63

<b>Брусенская Л. А.</b>	
Типы конфликтогенных лингвистических знаков .....	70
<b>Бугаева И. В.</b>	
Лингвотеология: межпредметное взаимодействие языка и богословия ....	74
<b>Вакулова Е. Н.</b>	
Некоторые особенности номинации в медиатекстах на политические темы .....	80
<b>Вепрева И. Т., Савенков А. Д.</b>	
Языковая игра на эргонимическом поле Екатеринбурга .....	86
<b>Виноградова Е. Н.</b>	
Зона турбулентности: наречие, предлог, предикатив.....	91
<b>Волкова Е. В.</b>	
Реализация стратегии вовлечения в диалог и удержания адресата в медицинском блоге .....	96
<b>Воронина Т. М., Дудорова М. В.</b>	
Оппозитивные пространственные характеристики и их лексикографическая репрезентация .....	102
<b>Голев Н. Д.</b>	
Исследовательские возможности транслатологического метода (обратный машинный перевод) .....	108
<b>Гончарова Н. Н.</b>	
Метафора в терминологии информационных технологий (на примере лексем <i>зависать</i> — <i>зависание</i> ) .....	114
<b>Гридина Т. А., Коновалова Н. И.</b>	
Синтаксический гештальт « <i>то что</i> » и его экспансия в современной языковой ситуации .....	118
<b>Демешкина Т. А.</b>	
Культурно-языковой ландшафт трансграничного региона: возможности описания.....	122
<b>Деникина А. Е.</b>	
Окказиональные способы образования квалитативов от личных имен .....	127
<b>Дюзенли М. В.</b>	
«Промолвить» — это по-тургеневски?.....	131
<b>Евсеева И. В.</b>	
Имидж регионального объекта в аспекте лингвоимиджелогии .....	136

<b>Жданова Е. А.</b>	
Новообразования с элементом <i>ковид</i> в русском языке наиболее позднего периода .....	142
<b>Жукова Т. А.</b>	
Модальные экспликативы персуазивной семантики в рекламном дискурсе .....	147
<b>Иванцова Е. В.</b>	
Языковое и ментальное пространство трансграничья в локусе сибирского села .....	152
<b>Иванчук И. А.</b>	
Роль эпитетов в художественном тексте как проявление идиостилия автора (на материале создания образов в повести «Детство» Л. Н. Толстого и «Детство» М. Горького) .....	158
<b>Изотова Н. В.</b>	
Смыслообразующая роль авторского компонента в художественном диалоге (на материале прозы А. П. Чехова) .....	164
<b>Ильясова С. В.</b>	
Будет ли COVIDно? Языковая игра через призму лингвоэтики (на материале современных российских СМИ) .....	169
<b>Имамгаязова Д. И.</b>	
Метафора киберпространства в русскоязычном медиа-дискурсе: от «цифрового города» до «театра военных действий» .....	173
<b>Ичкинеева Д. А.</b>	
Тема, микротема и ключевые слова как инструменты компрессии информации в тексте (экспериментальное исследование) .....	178
<b>Каверина В. В.</b>	
«Как играют овраги»? Проблемы толкования многозначного слова ....	182
<b>Ковшова М. Л.</b>	
Вопросы вариативности во фразеологии и фразеографии .....	189
<b>Красных В. В.</b>	
Проявление базовых метафор в современных текстах .....	195
<b>Куликова Э. Г.</b>	
Политкорректность vs глумление: этико-речевые параметры медиадискурса .....	202
<b>Кутенева Т. А., Лю Бинь</b>	
Эвфемизмы в русской и китайской рекламе: сопоставительный аспект .....	207

<b>Лыткина О. И.</b>	
Тематические группы английских заимствований в публицистическом дискурсе (на материале русского языка).....	212
<b>Ма Жуе</b>	
Концепт «творчество» в текстовой картине мира К. К. Рокоссовского.....	217
<b>Магерарова Ю. Ю.</b>	
Взаимодействие русского языка с языками коренных малочисленных этносов Крайнего Северо-Востока России .....	223
<b>Майборода С. В.</b>	
Коммуникативная тактика убеждения в коллегиальном дискурсе доктора и пациента.....	228
<b>Маринова Е. В.</b>	
Язык IT-сферы как зеркало цифровой революции.....	234
<b>Михеева С. Л.</b>	
Семантический потенциал цветowych имен прилагательных (на примере произведений А. Грина).....	240
<b>Николенко О. Ю.</b>	
Личные письма военных лет в аспекте реконструкции семейно-бытового дискурса середины XX в.....	245
<b>Новгородова Е. В., Углова Д. В.</b>	
Обыденная политическая коммуникация как репрезентант социальной напряженности .....	250
<b>Ольховская А. И.</b>	
О некоторых особенностях неосинонимии русского языка .....	255
<b>Осетрова О. И.</b>	
Конструкции с атрибутивными препозитивными элементами.....	261
<b>Передриенко Т. Ю.</b>	
Роль корпусного анализа в изучении оценочного компонента лексического значения слова .....	267
<b>Петрова З. Ю., Фатеева Н. А.</b>	
Олицетворение и лексикография: из опыта работы над словарем нового типа.....	272
<b>Плотникова А. М.</b>	
Режим труда и отдыха: языковое представление о рабочих и нерабочих днях в словаре и дискурсе.....	278

<b>Плотникова Л. И.</b>	
Индивидуально-авторские слова в поэтическом тексте: креативный и когнитивно-прагматический аспекты.....	283
<b>Просвирнина И. С.</b>	
Культурные коды и оппозиции в сопоставительных исследованиях.....	287
<b>Рабенко Т. Г.</b>	
Речевые стратегии эпистолярного дискурса (на материале родительских писем).....	292
<b>Ращибульская Л. В.</b>	
Ключевые элементы деривационного пространства в современных словообразовательных процессах.....	298
<b>Роговнева Ю. В.</b>	
Коммуникативно-функциональная грамматика русского языка в XXI в.: от художественности к нефикциональности .....	304
<b>Рудяков А. Н.</b>	
О перспективах развития русистики в XXI в. ....	308
<b>Рябцева Е. С.</b>	
К вопросу о диалектном фразеологическом дискурсе.....	314
<b>Саакян Л. Н., Труханова Д. С.</b>	
Имперсональные конструкции в русскоязычном политическом дискурсе .....	319
<b>Самыличева Н. А.</b>	
Словотворчество как средство развития бренда в современной рекламе.....	324
<b>Сандакова М. В.</b>	
Динамика класса интенсификаторов в русском языке XXI в.: синтагматическое расширение .....	329
<b>Селезнева Л. В.</b>	
«Свой среди чужих, чужой среди своих»: влияние фактора адресата на стиль деловой корреспонденции.....	335
<b>Сивова Т. В.</b>	
Свинец. Химическая терминология в системе терминов цвета (на материале прозы К. Г. Паустовского) .....	339

<b>Слаутина М. В.</b>	
Существительные с неопределенно-количественным значением в русском языке .....	345
<b>Сунь Юй, Чудинов А. П.</b>	
Лингвострановедение и лингвокультурология как интегральные научные направления и учебные дисциплины в России и Китае .....	349
<b>Сухова А. В.</b>	
Достаточная недостаточность и определенная неопределенность педагогического дискурса.....	354
<b>Усманова Л. А.</b>	
Аксиология природы в зеркале авторского мировосприятия.....	361
<b>Хайруллина Р. Х.</b>	
Фразеологические трансформации в современном дискурсе .....	366
<b>Харламова М. А.</b>	
Региональный корпус народной речи как модель диалектной картины мира.....	371
<b>Холод С. И.</b>	
Действительные причастия будущего времени в Рунете .....	377
<b>Хорохордина О. В.</b>	
О некоторых особенностях реализации категории интертекстуальности в современной русской качественной прессе: типологический аспект .....	381
<b>Цыганов Т. В.</b>	
Семантико-прагматические особенности слова «ивент» в современном русском языке .....	386
<b>Черняк В. Д.</b>	
Ассоциативные словари: научный потенциал и интерпретационные практики .....	389
<b>Широкова Е. Н.</b>	
Парадигматические отношения новостных заголовков (на материале поисковой системы «Яндекс»).....	393
<b>Щеникова Е. В.</b>	
Гендиадис в системе форумного дискурса.....	398



## НАПРАВЛЕНИЕ 2

### РОЛЬ РУССКОГО ЯЗЫКА И ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ЕДИНОГО СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА РОССИИ

#### **Абрамов В. П.**

О современном русском литературном языке, лексических регионализмах и лингвистических политехнологиях..... 407

#### **Аминева В. Р., Фахрутдинова Л. И.**

Перевод как форма межкультурной коммуникации и диалога: критерии разграничения..... 410

#### **Бахтикиреева У. М., Валикова О. А.**

Проект «би-, поли-, транслингвальные процессы в литературе постсоветского пространства»..... 416

#### **Бирюкова М. В.**

Реализация сопоставительного анализа лирических произведений в процессе изучения поэзии народов России на уроках литературы в основной общеобразовательной школе (на примере стихотворений М. Ю. Лермонтова и К. Л. Хетагурова)..... 422

#### **Инешина С. В.**

Вариативность интерпретации политической ситуации как индикатор социальной напряженности (на материале российских и украинских СМИ)..... 427

#### **Кондратьева О. Н.**

Метафорические номинации пользователей социальных сетей в русскоязычном сетевом дискурсе..... 433

#### **Кутейникова Н. Е.**

Новые подходы к изучению отечественной литературы в современной начальной школе: предмет «Литературное чтение на родном (русском) языке» ..... 439

#### **Романтовский А. В.**

Коммуникативная шкала «эксперт — любитель» в авторском канале на платформе Яндекс.Дзен ..... 445

#### **Северская О. И.**

Русский язык в законе «О государственном языке РФ» и в сферах его применения ..... 451

<b>Сидорова Е. Г.</b> Переименовать нельзя оставить! (К вопросу о направлениях развития современной топонимической политики) .....	457
<b>Старовойтова И. А.</b> Зоонимы в русской и китайской лингвокультурах .....	462
<b>Тегина М. А.</b> Русские и осетинские сказки о животных: сопоставительное изучение в 5-м классе .....	466
<b>Урунова Р. Д.</b> Функциональный синкретизм дейктических местоимений в публичной коммуникации .....	472
<b>Федорова Е. А.</b> Автокоммуникация в рассказах Ф. М. Достоевского и И. А. Бунина о русском характере .....	478
<b>Ширинкина М. А.</b> Деофициализация делового языка в Интернете .....	484
<b>Шульженко В. И., Сумская М. Ю.</b> К основаниям «Каспианы» как феномену цивилизационно-культурного пограничья .....	489
<b>Юськаева Э. И., Дубровская Т. В.</b> Прагматика иронии в коммуникации сетевых сообществ .....	495

### НАПРАВЛЕНИЕ 3

#### РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

<b>Амири Л. П., Джордж Фоулер</b> Лингвокультурные процессы в российском рекламном дискурсе в постсоветский период .....	503
<b>Бадестова А. В., Двинова Е. О.</b> Восточнославянская обрядовая культура: ретроспективный взгляд и современная трансформация .....	509
<b>Байкулова А. Н.</b> Повседневная семейно-родственная коммуникация: новая реальность, динамика языковых и культурных процессов .....	515

<b>Богословская З. М., Новикова В. С.</b>	
Формирование и развитие концепта СТУДЕНТ: на основе лексикографического анализа его репрезентантов .....	521
<b>Богуславская В. В., Кувычко А. А.</b>	
Концепт «материнство» в лингвокультурологическом аспекте .....	526
<b>Бузальская Е. В.</b>	
Параграф как компонент модели речевого жанра «диссертация»: лингвокогнитивный аспект .....	530
<b>Васильченко А. А., Земичева С. С.</b>	
Если друг оказался вдруг... (о негативных коннотациях дружбы в диалекте) .....	536
<b>Воробьев В. В., Парамонов Д. А.</b>	
Русский язык в культурно-коммуникативном пространстве современной России .....	542
<b>Давыдова О. А.</b>	
Активизация религиозных терминов в современном русском языке....	550
<b>Димитриева О. А.</b>	
Особенности концепта <i>винопитие</i> в художественной картине мира Федора Абрамова .....	555
<b>Ерофеева И. В., Иванова Т. К.</b>	
Представление о добре в языковой картине мира русского средневековья .....	560
<b>Касьянова В. М.</b>	
Языковые средства манипуляции сознанием потребителя (на материале названий детских образовательных центров) .....	566
<b>Кузнецова Е. А.</b>	
Освоение территории как фактор формирования региональной топонимической системы .....	572
<b>Матрусова А. Н.</b>	
Авторская песня — зеркало русской картины мира в XX и XXI вв. ....	578
<b>Мухина И. К.</b>	
Типы эталонов в концептосфере ключевых концептов .....	583
<b>Супрун В. И.</b>	
От <i>газеты</i> до <i>медиа сферы</i> : история терминов журналистики в русском языке .....	588

<b>Сюй Лили</b>	
Репрезентация концепта «упрямство» в сочинительных конструкциях: семантико-когнитивный анализ .....	593
<b>Табаченко Л. В.</b>	
Семантические поля и оппозиции как инструмент анализа поэтического текста (на примере стихотворения М. Цветаевой «Читатели газет») .....	599
<b>Фомин А. Г., Якимова Н. С.</b>	
Объективация общечеловеческих ценностей русской культуры (на материале социальной рекламы) .....	604
<b>Чапаева Л. Г.</b>	
Западник как лингвокультурный типаж .....	610
<b>Шаклеин В. М.</b>	
Динамика современного российского национального дискурса .....	616
НАПРАВЛЕНИЕ 4	
РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ	
<b>Бадужева Г. Ц.</b>	
Образ Сибири-дома в прозе М. Тарковского .....	625
<b>Белых В. Н.</b>	
Опыт использования блог-технологии на уроках изучения повести В. Г. Короленко «В дурном обществе» на уроках литературы в 5-м классе .....	630
<b>Галимуллина А. Ф.</b>	
Русская и русскоязычная литература Республики Татарстан как локальный текст .....	635
<b>Дикова Т. Ю.</b>	
Зеркальный мотив как способ преобразования действительности в рассказах А. Грина 1920-х гг. ....	641
<b>Дорофеев Ю. В.</b>	
Функциональная теория текста как основа формирования читательской грамотности (на материале художественного текста) .....	646
<b>Ишимбаева Г. Г.</b>	
«Гамлетовский текст» русской литературы начала XXI в. (Б. Акунин, Л. С. Петрушевская) .....	652

<b>Качков И. А.</b>	
О рецепции теории интермедальности отечественным литературоведением .....	658
<b>Кедрова Г. Е., Потемкин С. Б.</b>	
Использование многоязычного параллельного корпуса произведений А. П. Чехова для подготовки переводчиков художественных текстов .....	663
<b>Кузнецова А. В.</b>	
Художественный текст эпохи постмодерна: модальность и нарративные стратегии .....	670
<b>Кулибина Н. В.</b>	
Чтение художественной литературы как протест против неполноты жизни .....	675
<b>Кумбашева Ю. А.</b>	
Некоторые тенденции развития современной российской поэзии .....	682
<b>Курьянова В. В.</b>	
Текст Крымской войны как субтекст Крымского топиического текста (на примере «Севастопольских рассказов» Л. Н. Толстого) .....	688
<b>Ленкова Н. Р.</b>	
Нонсенсы Д. Хармса и Э. Лир .....	694
<b>Ляшенко Т. М.</b>	
Архетипический образ матери в повести Ф. М. Решетникова «Между людьми» .....	699
<b>Макарова Е. В.</b>	
Дом, семья и революция в романе «Самоубийство» М. А. Алданова ...	705
<b>Медведев А. А.</b>	
«Розановский слой» в творчестве Анны Ахматовой.....	710
<b>Мухин М. Ю., Мухин Н. Ю.</b>	
Авторская «работа со словом» с точки зрения статистики: новый взгляд на классическую литературу XIX в. ....	716
<b>Нагуманова Э. Ф.</b>	
Поэзия Г. Р. Державина в зеркале перевода: проблемы перевода на английский и татарский языки.....	721
<b>Никульцева В. В.</b>	
«Я всех людей на свете одиноче...» (лингвопоэтический анализ стихотворения Игоря-Северянина «Дон Жуан») .....	726

<b>Петухов С. В., Горковенко А. Е.</b>	
Интерпретация как наррация: опыт филологического прочтения рассказа Алексея Сальникова «История про самый дорогой тариф, живой журнал и ангела смерти» .....	731
<b>Погадай Е. В.</b>	
Путешествие амплификации из XVII в. в век XX .....	737
<b>Попова Н. А.</b>	
Современный урок литературы: методика изучения романа Гузель Яхиной «Дети мои» со студентами-бакалаврами .....	742
<b>Прашерук Н. В.</b>	
Повесть И. А. Бунина «Увлечение» как лаборатория творческих поисков будущего писателя .....	748
<b>Приказчикова Е. Е.</b>	
Романные рецепции английского сериала «Робин из Шервуда» в российской литературе XXI в.: сэр Гай Гизборн .....	754
<b>Реброва И. В.</b>	
«Одна или две русские литературы?» (вечный вопрос с позиции современного дискурс-анализа) .....	761
<b>Савельева Т. В.</b>	
Посткоммуникативная фаза чтения в новом информационном пространстве (на примере отзывов «ЛитРес» о романе Р. Сенчина «Дождь в Париже») .....	767
<b>Селютина Е. А.</b>	
Нарратив о миссии автора в медиасреде (на примере интервью А. Иванова) .....	772
<b>Семенова Г. Ю.</b>	
Бессонница как спасение от смерти на материале поэзии М. И. Цветаевой .....	778
<b>Спиридонова Л. Н.</b>	
Интеллектуальный роман 1930-х гг.: герменевтическое прочтение текста .....	782
<b>Степанов В. Г., Степанова И. Д.</b>	
Забавы ремесла (Гораций — Пушкин). К интерпретации эпитафия .....	788
<b>Стрельникова Н. Д.</b>	
Роман А. Сальникова «Петровы в gripпе и вокруг него» и черная комедия В. Сигарева «Страна ОЗ» .....	796

<b>Тропкина Н. Е.</b>	
Топос детства в лирике Владимира Корнилова.....	804
<b>Трубецкова Е. Г.</b>	
Литература в борьбе с амнезией: роль интертекстуальных отсылок в романе Е. Водолазкина «Авиатор» .....	809
<b>Федосеева Н. В., Лёвкина Е. В.</b>	
Специфика использования литературных произведений в работе со студентами, обучающимися по направлениям подготовки «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» .....	814
<b>Фирсова А. В.</b>	
Читаем В. П. Астафьева В 11-м классе: из опыта работы.....	820
<b>Хабибуллина А. З.</b>	
Русская элегия и татарская поэзия XX в.: рецептивный аспект .....	826
<b>Хатямова М. А.</b>	
Функции дневникового повествования в творчестве молодых эмигрантских писателей первой волны .....	832
<b>Шукина Д. А.</b>	
Интертекстуальность как прием организации пространства художественного текста: роман М. Степновой «Сад» .....	838
НАПРАВЛЕНИЕ 5	
<b>РУССКИЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РОССИИ: ДОШКОЛЬНОЕ, СРЕДНЕЕ (ОБЩЕЕ) И ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ</b>	
<b>Абросимова А. В., Колесникова Н. И.</b>	
Жанрово-стилистические характеристики учебно-научных текстов строительного профиля (лингводидактический аспект) .....	847
<b>Аксарина Н. А.</b>	
Ошибки при устном чтении в контексте развития основных речевых способностей личности (на материале записей итогового собеседования в 9-м классе) .....	853
<b>Аниськина Н. В., Ухова Л. В.</b>	
«Слоеный пирог» как эффективная технология смыслового чтения....	859
<b>Богданова Е. С., Демидова Н. И.</b>	
Исследовательская деятельность по методике русского языка в подготовке будущего учителя.....	866

<b>Борисова К. М.</b>	
Развитие текстовой деятельности в процессе дистанционного обучения посредством видеороликов .....	873
<b>Борисова О. Г., Костина Л. Ю.</b>	
Практические занятия по региональной лингвистике в вузе: дидактическое обеспечение .....	879
<b>Вафина А. Х., Садыкова Г. В.</b>	
MakerSpace для создания развивающей среды при обучении русскому языку и культуре дошкольников-билингвов.....	885
<b>Вещикова И. А.</b>	
Об особенностях курса «Русский язык и культура речи» для студентов-журналистов.....	888
<b>Володина Е. Н.</b>	
Программно-методическое обеспечение, инструменты и механизмы проектирования единой речекультурной среды в регионе: опыт Тюменской области.....	894
<b>Генералова Е. В.</b>	
Особенности семантизации лингвистических единиц в «Словаре редкой лексики по произведениям школьной программы» .....	900
<b>Дейкина А. Д., Левушкина О. Н., Щитова Е. Е.</b>	
Аксиологический урок русского языка: базовые характеристики.....	906
<b>Добротина И. Н., Гац И. Ю., Нарушевич А. Г.</b>	
Формирование лингводидактических умений будущего учителя русского языка в новом цифровом пространстве .....	912
<b>Дьяченко Ю. А.</b>	
Окказиональные наречия на уроках русского языка .....	918
<b>Епишкина Н. В., Окунькова Е. А.</b>	
Языковая культура и речевая грамотность студентов экономических вузов .....	923
<b>Жарикова Д. С.</b>	
Формирование информационной культуры школьников в процессе работы с разделом «Стилистика русского языка» .....	928
<b>Жуковец Л. М.</b>	
Решение проблемных и исследовательских задач на основе актуального языкового материала как способ активизации мыслительной деятельности учащихся .....	933



<b>Карамышева С. Н.</b>	
«Парадигма Бахтина» как основание структурирования учебных текстов в рамках курса «Русский язык в деловой общении» для юридических специальностей .....	938
<b>Ковалева Т. А.</b>	
Проблемы формирования функциональной грамотности в средней школе: методический аспект .....	944
<b>Козина Н. О.</b>	
Типичные ошибки преподавателей РКИ при подготовке заданий к тексту по языку специальности (из практики курсов повышения квалификации) .....	949
<b>Котовец Д. В.</b>	
Рассказ В. И. Даля «Кружевница» в школьном изучении .....	953
<b>Кузнецова Н. В.</b>	
«Филологические уроки» «Тотального диктанта» .....	960
<b>Куфаева Н. В.</b>	
Преодоление речевых ошибок на основе принципа системности в изучении школьного курса лексики .....	965
<b>Луговая Е. А., Луговой Д. Б.</b>	
Лингвометодические технологии при изучении регионального топонимикона на уроках русского языка.....	971
<b>Маслова М. В.</b>	
Обучение девятиклассников интерпретации вопросительного высказывания в рамках подготовки к итоговому собеседованию по русскому языку.....	976
<b>Милевская Т. Е.</b>	
Методические потенциалы публицистических жанров на занятиях по русскому языку в высшей школе (интервью) .....	982
<b>Миронова Е. А.</b>	
Особенности подготовки учителей-словесников к реализации внеурочной воспитательной деятельности в полиэтнической образовательной среде .....	987
<b>Панфилова Я. А.</b>	
Технологии формирования лексических навыков общения школьников средних классов на уроках русского языка: из опыта работы полилингвальных школ Республики Татарстан .....	991

<b>Налимова Т. А.</b>	
Нарушения в письменной речи студентов и возможности их устранения .....	996
<b>Недосугова А. Б.</b>	
Профессионально ориентированная языковая подготовка будущих специалистов в области международных отношений и международного права .....	1001
<b>Нуруллина Г. М.</b>	
Компетентностный подход в обучении русскому языку в системе современного профессионального образования студентов-билингвов .....	1007
<b>Панченко С. В.</b>	
Реализация метапредметной роли русского языка в процессе развития компетенций студентов-юристов .....	1011
<b>Петрова А. С., Рашидова Д. Т.</b>	
Специфика обучения русскому языку как иностранному будущих сотрудников правоохранительных систем иностраннных государств .....	1017
<b>Преображенская Я. Б.</b>	
Нормы русского языка — непреложный моральный закон .....	1021
<b>Салимова Л. М.</b>	
Реализация лингвокультурологического подхода к обучению студентов нефилологических специальностей на занятиях по «Русскому языку и культуре речи» .....	1026
<b>Тимченко О. Г.</b>	
Проблемы обучения переводу художественного текста на современном этапе .....	1031
<b>Ускова И. В.</b>	
Современные подходы к проектированию и сопровождению домашней учебной работы по русскому языку в общеобразовательных организациях Российской Федерации .....	1036
<b>Хаирова И. В.</b>	
Использование диктантов в развитии связной речи младших школьников .....	1042
<b>Хамраева Е. А.</b>	
Преодоление регрессивных процессов в родном языке ребенка средствами школьной предметной интеграции .....	1047

<b>Шерстобитова И. А.</b>	
Путешествие с А.С. Пушкиным в мир физики. Диктант-квест по стихотворению «Движение» А. С. Пушкина .....	1053
<b>Щербаков А. В., Чернышева Е. Н.</b>	
Универсальные принципы языковой образовательной политики РФ .....	1060
<b>Южанникова М. А.</b>	
Проблема интерпретации речи в вузовской практике .....	1066
<b>Юшкова Н. А.</b>	
Становление культурно-речевой компетенции студентов-юристов: комплексный подход.....	1072
<b>Якимов П. А.</b>	
Совершенствование видов речевой деятельности школьников на основе публицистического текста .....	1077
НАПРАВЛЕНИЕ 6	
<b>ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ ИНОСТРАННЫМ УЧАЩИМСЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ</b>	
<b>Абрамова Е. С.</b>	
Образ японцев и Японии в учебниках РКИ .....	1085
<b>Алехина П. А., Пожидаева Е. В.</b>	
Подготовка к научной дискуссии на уроках РКИ: методический аспект .....	1092
<b>Астахова О. С.</b>	
Системный подход в формировании тезаурусного уровня вторичной языковой личности в обучении РКИ .....	1098
<b>Баранова И. И., Доценко М. Ю., Виноградова М. В.</b>	
Проблемы обучения русскому языку как иностранному на начальном этапе в дистанционном формате .....	1103
<b>Барбасоева М. В.</b>	
Жанровый подход при реализации профессионально ориентированного обучения иностранных военнослужащих на занятиях по русскому языку .....	1109
<b>Барсегян К. М.</b>	
Индивидуальное обучение РКИ с применением технологии обратного дизайна .....	1114

<b>Батраева О. М., Воронова Л. В.</b>	
Проектная деятельность — залог повышения эффективности обучения иностранных учащихся профессиональному русскому языку .....	1119
<b>Богданович Г. Ю.</b>	
Формирование словарного запаса при изучении русского языка как иностранного с помощью кинокурса «Кино, Время и Мы» .....	1126
<b>Будник Е. А., Веселова П. Н.</b>	
Преподавание РКИ онлайн: проблемы и решения .....	1132
<b>Буре Н. А., Грачева И. В.</b>	
Страноведческий материал на занятиях русского языка как иностранного в условиях дистанционного обучения (начальный этап) .....	1138
<b>Васильева Т. В.</b>	
К вопросу о методической классификации языка в специальных целях в российском образовательном пространстве ....	1142
<b>Владимирова С. С., Иванова А. П.</b>	
Международные культурно-просветительские экспедиции как инструмент популяризации русского языка и культуры.....	1148
<b>Вознесенская И. М.</b>	
Учебный потенциал разговорного диалога в аспекте РКИ.....	1154
<b>Волонцевич И. А., Рыкова Е. Б.</b>	
Дистанционное обучение студентов КНР на базе электронных ресурсов (из опыта работы) .....	1159
<b>Вязовская В. В., Трубчанинова М. Е.</b>	
Проектная деятельность в подготовке иностранных обучающихся как составляющая межкультурного образовательного пространства.....	1164
<b>Габдреева Н. В.</b>	
Национально-языковой тип лингвистической девиации как результат смешения языков (на начальном этапе изучения РКИ) .	1170
<b>Гаврилова В. Л., Теремова Р. М.</b>	
Коммуникативно-интерактивная организация процесса обучения иностранных учащихся русскому языку .....	1176
<b>Ганем В. А.</b>	
Проект урока по стихотворению «Три жены мандарина» Николая Гумилева: к вопросу о преподавании русской литературы филологам-иностранцам.....	1181

<b>Гирфанова Э. М.</b>	
Электронный переводчик — друг студента?.....	1187
<b>Голубева А. В.</b>	
Грамматика в преподавании РКИ: сдвиг парадигмы.....	1193
<b>Гранкина М. А.</b>	
Игровая топонимика и ее роль в обучении русскому языку иностраннных студентов (на примере топонимов г. Ростова-на-Дону)....	1199
<b>Грицевская И. М., Рычкова Н. Г.</b>	
Проблемы обучения профессиональному языку военных на занятиях по русскому как иностранному в военном училище.....	1204
<b>Денисенко В. Н., Рыбаков М. А.</b>	
Лингводидактические проблемы подготовки мигрантов по русскому языку в условиях трансформации массовых коммуникативных процессов.....	1210
<b>Дзюба Е. В., Еремина С. А.</b>	
Межкультурная лингводидактическая имагология: цели и задачи направления.....	1214
<b>Дрянгина Е. А., Арискина О. Л.</b>	
Формирование образа россиянина в курсе РКИ (анализ учебника «Поехали!-2»).....	1219
<b>Евтюгина А. А., Корчак М. В.</b>	
Использование регионального художественного текста на занятиях русского как иностранного .....	1225
<b>Жильцова Л. Ю.</b>	
Лингводидактическое тестирование: создание надежного и валидного теста по русскому языку как иностранному .....	1232
<b>Жукова А. Г., Татарина Н. В.</b>	
Разговорный клуб как формат совместного обучения.....	1237
<b>Казакова Ю. В., Доронина Е. Г.</b>	
Методика создания электронного национально ориентированного курса по фонетике РКИ .....	1243
<b>Калинина Г. С.</b>	
Жесты в системе речевого этикета представителей русской и арабской культуры .....	1248
<b>Калкаманова Г. С.</b>	
Использование социальной сети Instagram как дополнительного инструмента в процессе обучения РКИ.....	1254

<b>Карпеченкова Ю. Г.</b>	
Новая концепция обучения русскому языку как иностранному в учебнике 7-го класса для школ Республики Узбекистан.....	1257
<b>Кириенко А. Ю.</b>	
Рассказ Г. Газданова «Мартын Расколинос» как пособие для понимания русской ментальности студентами-иностранцами .....	1263
<b>Клобукова Л. П., Кольовска Е. Г., Степаненко В. А.</b>	
Сопоставительный анализ структурно-содержательных характеристик субтеста «Чтение» в российской и немецкой системах лингводидактического тестирования (уровень В1).....	1269
<b>Ковалева Т. В., Степанова Н. С.</b>	
Художественный текст на занятиях по РКИ в полиэтнической группе на этапе предвузовской подготовки .....	1275
<b>Козловцева Н. А.</b>	
Диалоговый тренажер по русскому языку для начинающих как методический инструмент формирования коммуникативных умений .....	1281
<b>Коломейцева Е. Б., Матвеев А. П.</b>	
Сравнительный анализ русских глаголов движения с приставками и китайских глаголов с модификаторами. Из опыта преодоления грамматических трудностей.....	1287
<b>Кондрашова Н. В.</b>	
Использование веб-сервисов в преподавании русского языка для специальных целей и научного стиля русской речи иностранным учащимся технического вуза .....	1292
<b>Корчагина Е. Л.</b>	
Лакуны в содержании обучения РКИ в свете формирования умений межкультурной коммуникации.....	1298
<b>Костюк Н. А.</b>	
Усложнение и модификация технологического типа упражнения на соответствие в современном преподавании РКИ .....	1303
<b>Кошкарлова Н. Н., Шарафутдинова О. И.</b>	
Лингвистический корпус как средство обучения лексике на продвинутом этапе изучения русского языка как иностранного.....	1308
<b>Крюкова Л. Б., Трунова М. В.</b>	
Региональный поэтический текст как объект лингвосмыслового анализа на занятиях по русскому языку в иноязычной аудитории.....	1314

<b>Купрешенко О. Ф.</b>	
Использование видеоскрайбинга в обучении РКИ: результаты экспериментального исследования .....	1320
<b>Куриленко В. Б., Бирюкова Ю. Н.</b>	
Электронные образовательные ресурсы в обучении иностранцев русской медицинской терминологии .....	1326
<b>Лапошина А. Н., Веселовская Т. С.</b>	
Читаем в оригинале: сравнительное исследование лингвистических показателей сложности текстов современной русской прозы для иностранных учащихся .....	1332
<b>Лебедева М. Ю.</b>	
Цифровая трансформация в обучении русскому языку: ожидания преподавателей .....	1339
<b>Лёвина Г. М.</b>	
Формы работы в дистанционном формате преподавания русского языка как иностранного (А2) .....	1344
<b>Лосицкая А. П., Сидорова М. Ю.</b>	
Лексико-грамматическая основа научной дисциплины как ресурс для студентов-инофонов, преподавателей РКИ и преподавателей специальных дисциплин .....	1350
<b>Лукманова Р. Р., Ямалетдинова А. М., Каримов Р. Х.</b>	
Интерактивная веб-платформа с использованием технологии геймификации в обучении русскому языку иностранных (китайских) студентов .....	1355
<b>Мальшев Г. Г.</b>	
Основные направления и характер применения средств зрительной наглядности в учебниках и учебных пособиях по русскому языку как иностранному в зависимости от этапа и условий обучения .....	1363
<b>Маркова Е. М., Квапил Р.</b>	
Русский язык в Словакии: вчера, сегодня, завтра .....	1369
<b>Мирзоева Л. Ю., Ахметжанова З. К.</b>	
Обучение коммуникативным тактикам русского языка в аспекте разных дискурсов .....	1375
<b>Михайлова О. А., Кокорина Н. А.</b>	
Современная детская поэзия на уроках аналитического чтения при изучении русского языка как иностранного .....	1380

<b>Молчанова Н. С., Головина Л. С.</b>	
Отражение речевых ситуаций официально-деловой сферы общения в лексическом минимуме для мигрантов, оформляющих разрешение на работу или патент (на примере устного общения).....	1386
<b>Никитина Т. Г., Рогалева Е. И.</b>	
Русские пословицы — туркменским школьникам: многоуровневые образовательные проекты Экспериментальной лаборатории учебной лексикографии ПсковГУ .....	1391
<b>Николаева Н. В.</b>	
Контексты реализации в речи наречий <i>потом / теперь</i> в лингвокультурологическом аспекте .....	1397
<b>Новикова У. В.</b>	
Семантическое конструирование при изучении русского языка как иностранного.....	1401
<b>Обухова Т. М.</b>	
Корпусно-ориентированный подход в преподавании письменной речи: развитие навыков самокоррекции у иностранных учащихся .....	1405
<b>Овсий Е. С.</b>	
Отработка ситуаций формального и неформального общения уровня А1 в диалоговом тренажере «Русский язык как иностранный. Приключения Тома в России».....	1411
<b>Орехова Е. Е.</b>	
«Головокружительная радость узнавания»: интертекстуальность русской литературы как один из аспектов ее изучения в иностранной аудитории.....	1417
<b>Павлова Н. И.</b>	
Симптомы и диагнозы в романе Б. Л. Пастернака «Доктор Живаго» и их педагогический потенциал при обучении РКИ студентов-медиков .....	1423
<b>Панкратова Е. А.</b>	
Особенности работы с иностранными учащимися в Zoom: структурно-содержательный аспект.....	1429
<b>Петрова Т. Е., Чжан Тун</b>	
Корпус поликодовых текстов в учебных материалах по РКИ: цель, принципы и перспективы развития .....	1434



<b>Позднякова А. А., Чепкова Т. П.</b>	
Конструкции с отглагольными существительными как источник лексико-грамматических ошибок в речи иностранных студентов .....	1438
<b>Попова Т. И.</b>	
Модель характеристики текстов в лингводидактическом описании компетенций в сфере русского языка как иностранного (уровень В2) .....	1444
<b>Проконова И. И.</b>	
Модель интеграции аутентичных информационно-развлекательных программ современного российского интернет-телевидения в систему обучения русскому языку как иностранному на уровне В1 .....	1450
<b>Прокофьева Л. П., Фильцова М. С.</b>	
Терминологический минимум при обучении русскому языку как иностранному в медицинском вузе с помощью языка-посредника (английского) .....	1456
<b>Родионова И. П., Жидкова Ю. Б.</b>	
Межпредметная координация — аксиома эффективности обучения языку учебно-научного общения .....	1461
<b>Рязова О. Ю., Шорина Т. А.</b>	
Моделирование культурологического содержания в учебниках по русскому языку как иностранному для стран ближнего зарубежья .....	1467
<b>Салахова А. Р.</b>	
Лингвистические и экстралингвистические аспекты изучения кинофильма на уроках РКИ .....	1473
<b>Саматова Л. М.</b>	
Концептуальные основы и содержательное наполнение современного учебника русского языка как иностранного для школ с узбекским языком обучения .....	1479
<b>Самигулина Ф. Г.</b>	
Формирование социолингвистической и лингвокультурологической компетенций инофона .....	1483
<b>Сенаторова О. А.</b>	
Контрольно-измерительные материалы для иностранных граждан, обучающихся по программе довузовской подготовки: проблемы и пути решения .....	1488

<b>Соколова Е. В., Добренко Е. И.</b> Видеоролик как средство повышения мотивации обучающихся в условиях цифровизации учебного процесса.....	1493
<b>Туана Е. Н., Краснова И. А., Губарева С. А.</b> Роль преподавателя русского языка как иностранного в современном образовательном процессе: вызовы времени.....	1498
<b>Ускова О. А., Шаталова Н. С.</b> Индивидуализация образовательных треков в контексте профессиональной подготовки иностранных студентов.....	1504
<b>Уша Т. Ю.</b> О преодолении различий российской и национальных методик обучения русскому языку как иностранному.....	1510
<b>Федосеева А. В.</b> Национально-культурный аспект оценочных суждений и их использование инофонами .....	1515
<b>Филиппова В. М.</b> К вопросу о развитии универсальных компетенций в процессе обучения русскому языку как иностранному.....	1521
<b>Харитоновна О. В., Зозуля Е. А., Лошакова Е. Л., Панова Л. В.</b> Цели, задачи и содержание учебно-методического пособия «Русский язык как иностранный. Литературная Москва» .....	1525
<b>Чаплыгина Т. Е.</b> О некоторых случаях семантического сближения пространственных предлогов «в» и «на».....	1531
<b>Эльстон-Бирон А. В., Махлуф Хабиб</b> Функциональный стиль вопросо-ответных соответствий в текстах ТРКИ .....	1536
<b>Янченко В. Д., Капорикова К. О.</b> Психологический дискомфорт у студентов в обучении РКИ: причины возникновения и пути преодоления .....	1542
<b>Яровая Т. Ю.</b> Дистанционное обучение иностранных студентов в период пандемии коронавируса (новый опыт жизни и работы).....	1549



**ДИНАМИКА ЯЗЫКОВЫХ  
И КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ  
В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ**

Выпуск 7

**Материалы VII Конгресса РОПРЯЛ  
(г. Екатеринбург, 6–9 октября 2021 года)**

ISBN 978-5-6045236-3-6

ISSN 2500-0934

Корректор М. А. Иванова

Утверждено к выпуску в свет 22.02.2022г.  
Формат 60×84 1/16 . Усл. печ. л. 98,75.  
Электронное издание.